جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الخامس (05)

2011

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

ـ الهيكل الإداري للمجلة



كلمة العدد

يسر مخبر الممارسات اللغوية أن يضع بين أيديكم العدد الخامس من مجلة الممارسات اللغوية والذي تتضمن مقالات في محاور مختلفة من اهتمامات المجلة، منها الجانب المصطلحي بحيث يعرفنا بتجربة مكتب تنسيق التعريب في رصد المصطلحات، كما يعرض لنا دراسة عن تطور المصطلحات النحوية في التراث العربي. بالإضافة إلى دراسات في الجانب التعليمي والمعجمي والتداولية... وكل هذا تعبير عن غايات واهتمامات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، بما يحمله من آفاق في تحديد المعطيات المصطلحية من جهة والمبادئ التعليمية للعمليات المراسية من جهة أخرى.

عن لجنة التحرير



الفهرس

تجربة مكتب تنسيق التعريب

في

رصد المصطلحات وتوحيدها

د. علي القاسمي

مكتب تنسيق التعريب –الرباط

نشأة مكتب تنسيق التعريب: حالما عاد الملك محمد الخامس من منفاه إلى وطنه وانتزع المغرب استقلاله من فرنسا سنة 1956، توجَّهت الجهود المخلصة إلى تعريب التعليم و الإدارة في البلاد، بعد أن فرض المستعمر الفرنسيُّ لغته الأجنبيَّة لغةً رسميَّةً تُستعمَّل في جميع أنشطة الحياة العامة، وبعدَ أن انقطع استعمال اللغة الوطنيّة عقوداً طويلةً من السنين.

ولهذا سارعت المملكة المغربيّة، بعد الاستقلال، إلى إنشاء مؤسَّستَين للتعريب:

الأولى، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الذي أُنشئ في الرباط سنة 1960 للمساعدة في تعريب الإدارة والتعليم في البلاد، أو كما ورد في نظام تأسيسه: "**خدمة اللغة العربيّة وتحديث أدواتها باعتبارها عنصراً أساسيّاً في تحديد الشخصيّة الوطنيّة والهُويّة الثقافيّة لمغرب ما بعد الاستقلال**" وقد تولّى إدارة هذا المكتب اللغوي المغربيّ المعروف الأستاذ أحمد الأخضر غزال.

الثانية، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربيّ، الذي أُنشئ في الرباط سنة 1961، ليستفيد المغرب من جهود الدول العربيّة الأُخرى التي سبقته في الاستقلال وفي استعمال اللغة العربيّة في التعليم والإدارة والحياة العامة والأخذ بما عرّبته من مصطلحات علميّة وتقنيّة، من أجل الحفاظ على وحدة

المصطلح العربيّ واللغة العربيّة العلمية. وتولّى إدارة هذا المكتب العالم المغربي المشارك الأستاذ عبد العزيز بنعبد الله.

وقد يبدو غريبًا أن تُنشِئ دولةٌ واحدةٌ مؤسَّستَين للتعريب خلال عامٍ واحد فيتبادر إلى الذهن، أول وهلة، أن هذه الدولة حريصة على إحياء لغتها الوطنية واستعمالها بدل لغة المستعمر القديم. ولكن النظر المدقّق يدلُّنا على أنَّ لكلٍّ واحد من هذين الحدثين دلالته ومغزاه. فإنشاء "**معهد الدراسات والأبحاث للتعريب**" يعني أن استقلال الدولة لا يعدّ ناجزاً ما لم تستقلّ ثقافياً بحيث تكون لها سياساتها الوطنيّة المُستقلَّة، الثقافيّة والتربويّة والتعليميّة والإعلاميّة والعلميّة بلغتها الوطنيّة. وأمّا إنشاء "**المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربيّ**" فيعني أنَّ اللغة العربيّة هي ليست لغةَ قطرٍ عربيٍّ معيَّن، وإنَّما هي لغة التواصل المشتركة للأمَّة العربيّة في جميع أقطارها، وهي أداة نقل تراثها من جيلٍ إلى جيلٍ منذ عشرات القرون. ويستلزم بقاء التواصل المشترك بين الشعوب العربيّة واستمرار تراثها الثقافيّ في تراكمه ونموه النوعيّ، ألا ينفرد قطرٌ من الأقطار في استعمال مصطلحاتٍ علميَّةٍ أو تقنيّةٍ لا تُستعمَل في قطرٍ آخر، وإنَّما ينبغي أن تتَّفق جميع الأقطار على التسميات الجديدة لتبقى العربيّة موحّدة. ولما كانت المفاهيم في تزايد وتطور دائمين، أصبحت عملية تنسيق هذه التسميات والمصطلحات عملية دائمة. ومن هنا سُمي المكتب بالمكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربيّ.

لم تكُن هذه الفكرة غائبة عن النخبة الثقافية والسياسية التي سعت إلى تأسيس جامعة الدول العربية، و لهذا فقد نصَّت المادَّة الحادية عشرة من المعاهدة الثقافيّة التي وافق عليها مجلس الجامعة عام 1945، على وجوب توحيد المصطلحات باللغة العربيّة، كما نصَّ ميثاق الوحدة الثقافيّة الذي أبرمه مجلس جامعة الدول العربيّة سنة 1964 على ضرورة توحيد المصطلحات العلميّة والحضاريّة ودعم حركة التعريب.

ولهذا كله أدركت جامعة الدول العربيّة أهمِّيَّة الغاية التي يتوخّاها المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربيّ، فضمَّته إلى أمانتها العامة سنة 1969، ثم أُلحق بالمنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم عند إنشائها في إطار جامعة الدول العربيّة عام 1972 وأصبح اسمه "**مكتب تنسيق التعريب**"[1].

أهداف "مكتب تنسيق التعريب": يمكن إجمال الأهداف المُسطّرة في الوثائق التأسيسيّة لمكتب تنسيق التعريب بالرباط في غاية واحدة هي: تيسير استعمال اللغة العربيَّة في التعليم والإدارة بدلاً من اللغة الأجنبيّة، وعلى الأخصِّ تعريب التعليم في جميع مراحله ومستوياته ومختلف تخصُّصاته. ومن هذه الغاية يتفرّع هدفان رئيسان هما:

- إغناء اللغة العربيّة بالمصطلحات العلميّة والتقنيّة،
- تنسيق هذه المصطلحات مع ما يُستعمَل في بقية الأقطار العربيّة من أجل توحيدها، بحيث يكون المصطلح العربيُّ موحَّداً.

وبطبيعة الحال يتفرَّع عن هذين الهدفَين أغراضٌ متعددة، مثل: القيام بالدراسات والبحوث، وتنظيم ندواتٍ علميّةٍ، وعقد مؤتمرات التعريب، ونشر المعاجم المتخصّصة وغير ذلك.

ولتحقيق هذه الأهداف كان على مكتب تنسيق التعريب أن يرصد في تلك المرحلة نوعَين من المصطلحات:

أوّلا، المصطلحات الأجنبيَّة المستعمَلة في المناهج المدرسيَّة في التعليم والمصطلحات الأجنبيَّة المستعملة في الإدارة المغربيّة.

ثانياً، المقابلات العربيّة لتلك المصطلحات الأجنبيّة، أينما كانت تلك المقابلات، خاصّة ما لقي قبولاً منها وشاع في الأقطار العربيّة.

منهجية المكتب لتحقيق أهدافه: كان من حسن حظّ مكتب تنسيق التعريب أن تولّى إدارته احد علماء المغرب الأفذاذ المناضلين من أجل استقلال البلاد هو الأستاذ عبد العزيز بنعبد الله، أطال الله في عمره. وكان همّه الأوَّل إيجاد المصطلحات العربيّة الموحّدة اللازمة لتأليف كُتُبٍ مدرسيّة باللغة العربيّة تحلُّ محلَّ الكُتُب المدرسيّة الفرنسيّة المستعمَلة في المغرب. فقد كانت الفرنسيّة لغةَ التعليم في جميع مراحله (الابتدائيّ والثانويّ والعاليّ) في المملكة المغربيّة آنذاك. فاضطلع بتنظيم المؤتمر الأوَّل للتعريب في الرباط سنة 1961 ودعا جميع الأقطار العربيّة للمشاركة فيه، من أجل وضع خطةٍ عمل المكتب وتنسيق التعاون فيما بينها.

وبعد أن أُلحق المكتب بجامعة الدول العربيّة سنة 1969، وضع المكتب بناءً على توصيات المؤتمر الأوَّل للتعريب ومقرَّرات جامعة الدول العربيَّة، خطةً تهدف إلى توفير المصطلح العلميّ العربيّ الموحَّد لمراحل التعليم المختلفة. وتتألّف هذه الخطَّة من ثلاث مراحل رئيسة هي:

1- تنسيق مصطلحات موضوعات التعليم العامّ (الابتدائيّ والثانويّ).

2- تنسيق مصطلحات موضوعات التعليم المهنيّ والتقنيّ.

3- تنسيق مصطلحات موضوعات التعليم العالي.

وتتمُّ عمليَّة تنسيق المصطلحات باتّباع الخطوات التالية:

أ- جرد المصطلحات الفرنسيّة (أو الانكليزيّة) المُستعملَة في الكُتُب المدرسيّة حسب الموضوعات.

ب- إيجاد المقابلات العربيّة المختلفة المستعمَلة في الأقطار العربية ووضعها إزاء المصطلحات الانكليزيّة والفرنسيّة.

ج- إعداد مشروعِ معجمٍ لمصطلحاتِ كلِّ موضوعٍ يشتمل على المصطلحات الانكليزيّة والفرنسيّة، ومقابلاتها العربيّة المستعمَلة في مختلف الأقطار العربية. (الانكليزيّة لغة الانطلاق).

د-   توزيع مشروع المعجم على الدول العربيّة لإبداء الملاحظات.

هـ-   تنسيق ملاحظات الدول العربيّة، ثمَّ عقد ندوةٍ أو أكثر تضمّ متخصصّين ولغويِّين من وزارات التربية والتعليم والمجامع اللغويَّة والعلميَّة في الأقطار العربيّة لدراسة مشروع المعجم المنسّق وتعديله وتفضيلِ مقابلٍ عربيٍّ واحدٍ لكلِّ مصطلح أجنبيّ. (وأحيانا يحتفظ بمقابلين عربيين).

و-   عرض مشروع المعجم المعدَّل على مؤتمرٍ للتعريب تُدعى إليه جميع الدول العربيّة، من أجل دراسة المشروع وتعديله وإقرار مقابلٍ عربيٍّ واحدٍ لكلِّ مصطلح، يكون هو المقابل الموحَّد.

ز-   نشر المعجم الموحّد لمصطلحاتِ ذلك العِلم وتوزيعه على الدول العربيّة.

وفي اختيار الموضوعات تمَّ تفضيل الشروع بالموضوعات العلميَّة والتقنيَّة على الموضوعات الإنسانيَّة و الأدبيّة.

مجلة "اللسان العربيّ" ورصد المصطلحات الجديدة: أصدر المكتب مجلَّة حوليَّة (سنويّة) عنوانها **"اللسانُ العربيُّ"**، ظهر العدد الأوَّل منها سنة 1964، ويقع في 160 صفحة وطبع منه 3000 نسخة. وأخذ عدد صفحاتها والنسخ المطبوعة منها في الازدياد حتّى تجاوز عدد صفحاتها ال600 صفحة وعدد النسخ المطبوعة منها 7000 نسخة وأخذت تصدر في مجلَّدَين في كلِّ سنة حتّى انتهت مهمة الأستاذ عبد العزيز بن عبد الله في إدارة المكتب (سنة 1983)، فانحسرت المجلة في جزء واحد، وأخذت بالتناقص في عدد صفحاتها وعدد النسخ المطبوعة منها حتّى بلغت حوالي 200 صفحة فقط، ولا يطبع منها أكثر من 2000 نسخة.

ولكنَّ المجلَّة في جميع أحوالها، حافظت على تقليد سنّه الأستاذ عبد العزيز بن عبد الله يتمثَّل في تخصيص نصف المجلَّة الأوّل لنشر البحوث والدراسات في اللسانيّات والترجمة والتعريب والمعجميّة وعلم المصطلح وتخصيص النصف الثاني لنشر مسارد أو قوائم مصطلحيّة يبعث بها أساتذة

جامعيّون أو متخصّصون في مختلف العلوم والفنون من جميع أنحاء الوطن العربيّ بل من جميع أصقاع العالم.

ويكمن الإبداع في تخصيص النصف الثاني من المجلّة للقوائم المصطلحيّة في إيجاد مرصد لما يستجدّ من مصطلحات. فأساتذة الجامعات الذين تلقّوا علومهم في الغرب وعادوا إلى الوطن العربيّ، يحسّون بالحاجة إلى تعريب مصطلحات المفاهيم المستجدّة التي اكتسبوها إلى اللغة العربيّة، فيقومون بإعداد قوائم مصطلحيّة متخصصة، وهنا تفتح لهم مجلّة "**اللسان العربيّ**" صدرها لتضمّ هذه المصطلحات إلى ذخيرة المكتب.

ولنضرب أمثلة من هذه القوائم المصطلحيّة من عددين من أعداد "**مجلة اللسان العربيّ**" هما العدد السابع (1970) والعدد التاسع والخمسين (2005):

أوّلا، في الجزء الثاني من العدد السابع (1970)، نجد ما يلي: المصطلحات الرياضيّة للدكتور محمد واصل الظاهر (العراق)، الجديد في ألفاظ الحضارة للأستاذ محمود تيمور (مصر)، مقارنات بين المصطلحات القانونيّة العربيّة والأجنبيّة، للأستاذ عبد الرحيم بن سلامة (المغرب)، مصطلحات العنفات (الطوربيدات) للأستاذ كيفورك ميناجيان (الاتحاد السوفياتيّ)، مصطلحات فلسفيّة، للأستاذ تيسير شيخ الأرض (سوريا)، إلخ.

وإذا ألقينا نظرة على المصطلحات الرياضيّة التي أعدها واصل الظاهر عميد كلية العلوم في جامعة بغداد آنذاك نجد المصطلح التالي، مثلا:

"معادلة مائزة" « Characteristic equation»

وإذا ألقينا نظرة على "**المعجم الموحّد لمصطلحات الرياضيات والفلك**" الذي صدر في تونس سنة 1970 والذي يدمج معاجم الرياضيات في التعليم العامّ والرياضيّات البحتة والتطبيقيّة والرياضيّات العامة ومعجمي الفلك في التعليم العامّ والتعليم العالي التي صادقت عليها مؤتمرات التعريب الثاني والثالث والرابع، والذي تمّ إعداده طبقاً لتوجُّه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في

دمج المعاجم ذات الموضوع الواحد في معجمٍ واحدٍ، نجد أنَّ المصطلح المذكور ورد على الشكل التالي:

"معادلة مائزة" «Characteristic equation (eng.)/ équation caractéristique »

من هنا نستطيع أن نستشف أنَّ المقترح الذي قدّمه الدكتور محمد واصل الظاهر قد قُبِل من حيث المبدأ ولكنّه خضع لتصحيحٍ لغويٍّ فأصبح» معادلة مميِّزة" بدلا من "معادلة مائزة"، لأنَّ اسم الفاعل من الفعل الرباعي "ميّز"، حسب القواعد الصرفية للغة العربيّة، هو "مميّز" وليس "مائز". وهذا التصويب هو نتيجة سياسة المكتب في إشراك أهل الاختصاص وعلماء اللغة ومستهلكي المصطلحات في اللجان التي تنسِّق المصطلحات وتوحِّدها.

في قائمة المرحوم الأستاذ محمود تيمور "الجديد في ألفاظ الحضارة" نجد المصطلح التالي:

"الحاسبة الالكترونية أو العقل الالكتروني" « Electronic Computer »

ولكننا إذا بحثنا في **"المعجم الموحد لمصطلحات المعلوماتيّة"** الذي صدر في الدار البيضاء سنة 2000، نجد أنَّ المصطلح ورد على الوجه التالي:

"حاسوب computer (Eng)/ordinateru "

ويعود الاختلاف إلى أنَّ المرحوم محمود تيمور سجَّل بأمانةٍ المقابلَين العربيّين اللذين استُخدما في المشرق في الستينيّات والسبعينيّات من القرن العشرين وهما "الحاسبة الالكترونيّة" و"العقل الالكتروني" في مقابل المصطلح الإنجليزي Computer Electronique، في حين كان المغرب يستخدم مقابلين للمصطلح الفرنسي ordinateur هما مصطلح "النظّامة" الذي وضعه الأستاذ عبد العزيز بنعبد الله مدير مكتب تنسيق التعريب، ومصطلح "الرتّابة" الذي وضعه الأستاذ أحمد الأخضر غزال مدير مركز الدراسات والأبحاث للتعريب. ولم يُكتَب لأيٍّ من هذين المصطلحَين القبول والشيوع. وللخروج من هذا المأزق قرَّر الأستاذ الأخضر غزال أن ينطلق من المصطلح الإنجليزي الذي سقط نصفه الأول

للاقتصاد في اللغة والسرعة في استعمالها وأصبح Computer فقط، فوضع مصطلح "حاسوب"، الذي كُتب له القبول والشيوع في الوطن العربيّ تدريجياً. وإذا نظرنا إلى أسباب شيوع هذا المصطلح العربي، نجد أنَّ بعضها يعود إلى وزن "فاعول" وهو وزن يصلح للآلات الثقيلة أو ذات القوَّة العالية مثل ناعور وصاروخ إضافة إلى يُسر تداول مصطلح (حاسوب) المؤلَّف من كلمةٍ واحدة وسهولة الاشتقاق منه بعكس المقابلَين العربيّين "الآلة الحاسبة" و"العقل الالكترونيّ" المؤلَّف كل واحد منهما من كلمتَين. أذكر أن مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة في دورته لسنة 2007، كان ينظر في وثيقة تشتمل على مجموعة من مصطلحات منها المصطلح Computer ومقابله "الآلة الحاسبة"، فاقترح بعضنا من غير المصريّين استعمال "حاسوب"، فاعتذر الإخوة المصريون عن قبول المقترَح بسبب قِدم استعمال مصطلح "الآلة الحاسبة" وشيوعه في مصر. بيد أن بعضنا نبّه إلى أنَّ الوثيقة ذاتها تستعمل في مواضع أخرى المصطلحات "حاسوبي" و"حوسبة" و"معلومات محوسبة" إلخ. وهي مصطلحات مشتقة من "حاسوب". وهكذا وافق المجمع على قبول مصطلح "حاسوب".

ثانيا، في العدد التاسع والخمسين من مجلة **"اللسان العربي"** (2005)، نجد قائمتَين مصطلحيّتَين هما: معجم مصطلحات المياه للدكتور محمد طبي (الجزائر)، ومعجم مصطلحات تعويض الأسنان للدكتور فؤاد الذاكري (سوريا).

وإذا قارنا بين قائمة الدكتور محمد طبي و**"المعجم الموحد لمصطلحات المياه"** الذي صدر في الدار البيضاء سنة 2000، نجد، بطبيعة الحال، أنَّ المعجم الموحَّد أكثر شمولاً ودقَّةً، ولكنَّنا في الوقت نفسه نلاحظ أنَّ الدكتور محمد طبي قد ذكر في قائمته التي تنطلق من اللغة الفرنسيَّة فقط، بعض المصطلحات التي أغفلها المعجم الموحَّد أو التي استجدت بعد انتهاء العمل فيه. ومن أمثلة تلك المصطلحات:

Algue(s)	طحلب (طحالب)
Alimentation automatique,	تغذية آلية، تغذية تلقائية
Aménagement de l'eau,	تدبير المياه، تنظيم المياه
Amerrissage,	هبوط على الماء
Ancre flottante,	مرساة عائمة
Anticongelateur,	مضاد للتجمد
Anticorrosif,	مضاد للصدأ
Antiseptique,	مطهر
Appareil à distiller,	جاز التقطير
Appareil à pulvériser,	جهاز الرش
Appareil d'absorption,	جهاز الامتصاص
Appareil de projection,	جهاز القذف
Aquaculture,	زراعة مائية
Etc.	إلخ.

ولاشكّ أنَّ اللجان التي ستعمل على تحديث المعجم الموحَّدة وإضافة التعريفات إلى مصطلحاتها، ستستفيد من تلك القوائم المصطلحيَّة.

من هنا يتبيَّن لنا أن اضطلاع مجلة **"اللسان العربيّ"** بنشر القوائم المصطلحيّة التي يعدّها أساتذة الجامعات العربيّة وأصحاب الاختصاص هي طريقة فذّة في رصد المصطلحات المستجدة أو المصطلحات التي أغفلتها المعاجم الموحَّدة التي أقرّتها مؤتمرات التعريب.. وبطبيعة الحال، يمكن أن يُردَ على هذا القول بأنَّ معاجم المصطلحات الموحَّدة هي انتقائية ولا يمكن أن تضمَّ جميع مصطلحات المجال العلميّ. بيد أن مجرّد ورود تلك المصطلحات المغفَلة في قوائم أهل الاختصاص تعني أنها ذات قيمة علميّة، وأنّهم شعروا بضرورة تعريبها؛ وتعني كذلك أنَّ مكتب تنسيق التعريب يدرك أن العمل المصطلحي عمل دائم مستمرّ

يتطلّب رصداً دقيقاً ومتابعة عن كثب، ولهذا فهو ينشر في مجلّته قوائم مصطلحيّة حتّى في الموضوعات التي صدرت معاجمها الموحّدة.

مؤتمرات التعريب ورد المصطلحات: تقرّر عقد مؤتمر التعريب كل أربع سنوات، بحيث يعدّ المكتب مشاريع المعاجم المطلوبة خلال أربع سنوات ثمَّ يعرضها على المؤتمر. وهكذا عقدت عشر مؤتمرات للتعريب على الوجه التالي:

- **مؤتمر التعريب الثاني، الجزائر 12- 1973/12/20** لدراسة وإقرار مشاريع معاجم موحدة لمصطلحات موضوعات التعليم العامّ في: 1- الرياضيات 2- الطبيعة (الفزياء)، 3- الحيوان، 4- الكمياء، 5- النبات، 6- الجيولوجيا (وقد تولّى المجمع العلميّ العراقيّ طباعة المعاجم الثلاثة الأولى وتولّى مجمع اللغة العربيّة بدمشق طباعة المعاجم الثلاثة الباقية، وتمَّ نشر هذه المعاجم الستة بين سنتي 1976 و1979، ويبلغ مجموع مصطلحات هذه المعاجم الستة 14427 مصطلحاً.

- **مؤتمر التعريب الثالث، طرابلس – ليبيا 7- 1977/02/16** لدراسة مشاريع معاجم موحّدة في موضوعات التعليم العامّ هي: 1- الجغرافيا، والفلك (المجموعة الأولى)، 2- التاريخ، 3- الفلسفة والمنطق وعلم النفس،4- الصحة وجسم الانسان. كما درس هذا المؤتمر مشاريع معاجم موحّدة في موضوعات التعليم العالي هي: 5- معجم الإحصاء، 6- معجم الفلك (المجموعة الثانية) 7- معجم الرياضيات البحتة والتطبيقيّة. وقد تولى المكتب طباعة هذه المعاجم ونشرها وتوزيعها. ويبلغ مجموع مصطلحات هذه المعاجم 10583 مصطلحاً.

- **المؤتمر الرابع، طنجة 20- 1981/22** درس مشاريع معاجم موحدة في موضوعات التعليم المهنيّ والتقنيّ هي: 1- الكهرباء، 2- هندسة البناء 3- المحاسبة، 4- التجارة، 5- الطباعة، 6- النجارة، 7- البترول 8- الجيولوجيا، 9- الحسابات الإلكترونية (وهذا المعجم الأخير أعدَّته المنظّمة العربيّة للعلوم الإداريّة بالتعاون مع المكتب). وقد أوصى المؤتمر بإجراء

تعديلات وإضافات إلى المعاجم الثمانية الأولى، فشُكِّلت لجان عربيّة متخصِّصة لإنجاز ذلك، ثم قام المكتب بطباعة تلك المعاجم طبعة محدودة ووزعها على جهات الاختصاص. ويبلغ مجموع مصطلحات هذه المعجم 28691 مصطلحاً.

- **المؤتمر الخامس، عَمّان 21- 1985/25** درس وأقر مشاريع معاجم موحَّدة في موضوعات التعليم العالي هي: 1- معجم الفيزياء النوويّة 2- معجم التربية، 3- معجم الاجتماع والانتربولجيا، 4- معجم الفيزياء العامّة، 5- معجم الكيمياء العامّة، 6- معجم اللسانيات، كما درس المؤتمر وأقرَّ معاجم أعدتها جهات مختصة بالتعاون مع المكتب هي: 7- معجم الألعاب الرياضية (أعدَّه الاتحاد العربيّ للألعاب الرياضيّة. 8- المعجم العربيّ الزراعيّ (أعدّته المنظّمة العربيّة للتنمية الزراعيّة)، 9- المعجم العربيّ للمصطلحات والتعاريف الإحصائيّة والديمغرافيّة (أعدّه المركز العربيّ للإحصاء والتوثيق) 10- القاموس العامّ لمصطلحات السكك الحديدية (أعدّه الاتحاد العربيّ للسكك الحديديّة). ويبلغ مجموع مصطلحات هذه المعاجم 40096 مصطلحاً.

وفي حين أنَّ المعاجم الأربعة الأخيرة تمّت طباعتها من قبل الجهات التي أعدتها، فانَّ الأولى التي أعدَّها المكتب لم تُطبَع، بسبب قرار المنظَّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بطباعة جميع معاجم مؤتمرات التعريب بحيث تُدمَج جميع المعاجم ذات الموضوع الواحد. وقد تمَّ ذلك لاحقاً.

- **مؤتمر التعريب السادس، الرباط 26- 1988/30** درس وأقر مشاريع معاجم موحَّدة عامَّة موسّعة هي: 1- معجم الاقتصاد، 2- معجم الجغرافيّة 3- معجم الموسيقى، 4- معجم الآثار، 6- معجم القانون. ويبلغ مجموع مصطلحات هذه المعاجم 10465 مصطلحاً.

- **المؤتمر السابع، الخرطوم 1/23- 1994/2/1** درس وأقرَّ مشاريع المعاجم الموحدة التالية: 1- معجم السياحة، 2- معجم الزلازل، 3- معجم الطاقات المتجدِّدة، 4- معجم البيئة.

- مؤتمر التعريب الثامن والتاسع، مراكش 4- 1998/8 . درس وأقرَّ مشاريع المعاجم الموحدة: 1– معجم التقنيَّات التربويَّة، 2- معجم الفنون التشكيليّة، 3- معجم الإعلام، 4- معجم الاستشعار عن بُعد، 5- معجم الأرصاد الجويّة، 6- معجم علوم البحار، 7- معجم علوم المياه، 8- معجم المعلوماتية، 9- معجم الهندسة الميكانيكية.

- **مؤتمر التعريب العاشر دمشق 20- 2002/7/25.** درس وأقرّ مشاريع المعاجم الموحَّدة التالية: 1- معجم تقانات الأغذية، 2- معجم علم الوراثة 3- معجم الحرب الالكترونيّة، 4- معجم الطبِّ البيطريِّ، 5- معجم الصيدلة).

طباعة معاجم المصطلحات الموحدة: ذكرنا سابقاً أنَّ المنظَّمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم قرَّرت دمج المعاجم التي تتناول مصطلحات موضوع معين سواء كان من موضوعات التعليم العامّ أو المهني أو العالي، في معجمٍ واحدٍ على أساس موضوعيٍّ. وهكذا نشرت المنظَّمة ثلاثين معجماً، تمت طباعتها في تونس أو المغرب، في التسعينيّات من القرن الماضي على الأغلب. والجدول الآتي يبيِّن هذه المعاجم وعدد مصطلحات كلٍّ واحد منها:

رقم المعجم	اسم المعجم	مكان وتاريخ الطبع	عدد المصطلحات
1	**المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (الطبعة الثانية)**	المغرب- 2002	1744
2	**المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية.**	تونس– 1989	6315
3	**المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك**	تونس- 1990	4066
4	**المعجم الموحد لمصطلحات الموسيقى**	تونس - 1992	846
5	**المعجم الموحد لمصطلحات الكيمياء**	تونس - 1992	4532

6	المعجم الموحد لمصطلحات الصحة وجسم الإنسان	تونس - 1992	2146
7	المعجم الموحد لمصطلحات الآثار والتاريخ	تونس - 1993	3024
8	المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء	تونس - 1993	6596
9	المعجم الموحد لمصطلحات الجغرافيا	تونس - 1994	2700
10	المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة	تونس - 1995	8846
11	المعجم الموحد لمصطلحات الطاقات المتجددة	تونس - 1996	1180
12	المعجم الموحد للمصطلحات المهنية والتقنية: الجزء الأول: طباعة- كهرباء	تونس - 1996	2838
	الجزء الثاني: بناء- نجارة	تونس - 1996	3734
13	المعجم الموحد لمصطلحات العلوم الإنسانية	تونس - 1997	4344
14	المعجم الموحد لمصطلحات القانون	تونس - 1996	1588
15	المعجم الموحد لمصطلحات السياحة	تونس - 1996	3121
16	المعجم الموحد لمصطلحات الزلازل	تونس - 1996	1962
17	المعجم الموحد لمصطلحات الجيولوجيا	المغرب- 2000	4623

18	المعجم الموحد لمصطلحات الاقتصاد	المغرب 2000	2039
19	المعجم الموحد لمصطلحات النفط (البترول)	المغرب-1999	6089
20	المعجم الموحد لمصطلحات البيئة	المغرب-1999	1747
21	المعجم الموحد لمصطلحات الهندسة الميكانيكية	المغرب-1999	2828
22	المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية	المغرب-1999	1314
23	المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام	المغرب- 1999	3428
24	المعجم الموحد لمصطلحات الفنون التشكيلية	المغرب-1999	1524
25	المعجم الموحد لمصطلحات الأرصاد الجوية	المغرب-1999	2031
26	المعجم الموحد لمصطلحات المياه	المغرب-2000	2204
27	المعجم الموحد لمصطلحات المعلوماتية	المغرب-2000	3210
28	المعجم الموحد لمصطلحات الاستشعار عن بعد	المغرب-2000	1196
29	المعجم الموحد لمصطلحات علوم البحار	المغرب- 2000	3913
30	المعجم الموحد لمصطلحات الحرب الإلكترونية	المغرب-2004	1021
31	المعجم الموحد لمصطلحات تقانات الأغذية	المغرب-2004	2683

رصد المصطلحات الجديدة: بعد سنة 1985 حصلت القناعة لدى اللجنة الاستشاريّة لمكتب تنسيق التعريب أنَّ المصطلحات العربيَّة الموحدة كافية لتعريب العليم العامّ (الابتدائي والثانوي) بل حتى تعريب الموضوعات العلمية في التعليم العالي، ولهذا أوصت هذه اللجنة أن يتحوَّل المكتب إلى رصد المفاهيم العلمية والتقنيَّة الجديدة، وتحديد المصطلحات العربيَّة الموحدة التي تعبِّر عنها. ولهذا نجد أنَّ المكتب، بعد سنة 1990، يعمل على توحيد مصطلحات موضوعات عامّة مثل السياحة، والزلازل، والطاقات المتجدِّدة، والبيئة، والفنون التشكيلية والإعلام، والاستشعار عن بُعد، والأرصاد الجويّة.

توحيد منهجيّات وضع المصطلحات: بمبادرة من وزير التربية الوطنية المغربي الدكتور عزِّ الدين العراقي (أستاذ الطب وخبير غير متفرغ في مكتب تنسيق التعريب سابقاً والوزير الأوَّل المغربي ثم الأمين العامّ لمنظَّمة المؤتمر الإسلاميِّ لاحقاً، تقرّر أن يعقد مكتب تنسيق التعريب ندوةً لتوحيد منهجيّات وضع المصطلحات العلميّة الجديدة باللغة العربيّة، لكي يسهُل توحيد المصطلحات التي تضعها المجامع اللغويَّة والعلميَّة العربيَّة عندما يكون وضعها حسب منهجيَّةٍ واحدةٍ. فكُلِّف المكتب بجمع منهجيّات وضع المصطلحات الصادرة من المجامع العربيَّة، وتنسيقها في ورقة عمل لعرضها على الندوة التي عُقدت في المكتب بالرباط في المدة من 18- 20 شباط/فبراير1981. وقد اتَّخذت هذه الندوة التي شاركت فيها المجامع اللغويّة والعلميّة العربيّة ووزارات التربيّة والتعليم وعدد من الجامعات العربيّة التوصيات التالية:

"أ- المبادئ الأساسيَّة في اختيار المصطلحات العلميّة ووضْعها:

1- ضرورةُ وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغويّ ومدلوله الاصطلاحيّ، ولا يُشرَط في المصطلح أن يستوعب كلَّ معناه العلميّ.

2- وضعُ مصطلحٍ واحدٍ للمفهوم العلميّ الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد.

3- تجنُّب تعدُّد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختصّ على اللفظ المشترك.

4 – استقراء وإحياء التراث العربيّ، خاصَّةً ما استُعمل أو استقرَّ منه من مصطلحات علميَّة عربيّة صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معرّبة.

5- مسايرة المنهج الدوليّ في اختيار المصطلحات العلمية:

أ- مُراعاة التقريب بين المصطلحات العربيّة والعالميَّة لتسهيل المقابلة بينها للمشتغلين بالعِلم والدارسين.

ب- اعتماد التصنيف العشريّ الدولي لتصنيف المصطلحات حسب أصولها وفروعها.

ج- تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها وترتيبها حسب كلِّ حقل.

د- اشتراك المختصّين والمستهلكين في وضع المصطلحات.

هـ- مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتِّصال الدائم بين واضعي المصطلحات ومستعمليها.

6- استخدام الوسائل اللغويّة في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضليّة طبقاً للترتيب التالي: التراث فالتوليد (بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).

7- تفضيل الكلمات العربيَّة الفصيحة المتواترة عن الكلمات المعرّبة.

8- تجنُّب الكلمات العاميَّة إلا عند الاقتضاء، بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربيَّة عديدة وأن يُشار إلى عاميّتها بأن توضع بين قوسين مثلاً.

9- تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة، وتجنُّب النافر والمحظور من الألفاظ.

10- تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.

11- تفضيل الكلمة المفردة لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع.

12- تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامَّة أو المبهمة، ومراعاة اتِّفاق المصطلح العربيّ مع المدلول العلمي الأجنبيّ، دون تقيُّد بالدلالة اللفظيّة للمصطلح الأجنبيّ.

13- في حالة المترادفات أو القريبة من الترادف، يُفضَّل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصليّ بصفة أوضح.

14- تفضيل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلميّ بالمعنى الشائع لتلك الكلمة.

15- عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها، ينبغي تحديد الدلالة العلميّة الدقيقة لكلٍّ واحدٍ منها، وانتقاء اللفظ العلميّ الذي يقابلها. ويحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أن تُجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المتشابهة الدلالة وتُعالَج كلُّها مجموعةً واحدةً.

16- مراعاة ما اتُّفق المختصّون على استعماله من مصطلحات ودلالات علميّة خاصّة بهم، معرّبة أو مترجَمة.

17- التعريب عند الحاجة وخاصّة المصطلحات ذات الصبغة العالميّة كالألفاظ ذات الأصل اليونانيّ أو اللاتينيّ أو أسماء العلماء المستعمَلة مصطلحات، أو العناصر والمركّبات الكيميائيّة.

18- عند تعريب الألفاظ الأجنبيّة، يُراعى ما يأتي:

أ- ترجيح ما سهُل نطقه في رسم الألفاظ المعرَّبة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبيّة.

ب- التغيير في شكله، حتّى يصبح موافقاً للصيغة العربيّة ومستساغاً.

ج- اعتبار المصطلح المعرَّب عربياً، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت، وتُستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق، مع موافقته للصيغة العربيّة.

د- تصويب الكلمات العربيّة التي حرّفتها اللغات الأجنبيّة واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.

هـ- ضبط المصطلحات عامّةً والمعرّب خاصّةً بالشكل، حرصا على صحَّة نطقه ودقّة أدائه.

وبمبادرة من الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة، رئيس مجمع اللغة العربيَّة الأردنيّ، عقد مكتب تنسيق التعريب بالتعاون مع المجمع الأردنيّ وفي رحابه في عمّان في المدّة من 6- 9 أيلول/سبتمبر 1993، "ندوة تطوير منهجيّة وضع المصطلح العربيّ، وبحث سُبُل نشر المصطلح الموحَّد وإشاعته". وجاءت هذه الندوة بشروح وتوضيحات لتوصيات ندوة "توحيد منهجيّات وضع المصطلحات العلمية الجديدة"، ولخّصت مواصفات المصطلح الموحَّد بأربعة عناصر هي:

أ- الاطراد والشيوع،

ب- يُسر التداول (قلّة حروف الكلمة الواحدة)

ج- الملائمة (تفرُّع المصطلح إلى ميادين مختلفة)

د- التوليد (كثرة الاشتقاق من المصطلح)

وقد بلورت هذه الندوة منهجيّة مكتب تنسيق التعريب في تنسيق المصطلحات التي تضعها المجامع اللغويّة وتوحيدها.

أسباب ازدواجية المصطلح العلمي العربي:

لقد تأكّد للباحث أنَّ جميع المجامع العربيَّة تتّبع منهجيات علمية رصينة متقاربة، وتأخذ بآخر ما توصل إليه علم المصطلح. لكنَّ الازدواجية في المصطلح العلمي العربيّ ناتجة من عوامل لا علاقة لها بالمنهجيّة مباشرة، وإنَّما يمكن ردها إلى مشكلات لغويّة ومشكلات تنظيميّة خلاصتها ما يلي:

أولاً، المشكلات اللغويّة:

أ- المشكلات الناتجة عن اللغة العربيّة:

1- الازدواجية بين الفصحى والعاميّة

2- تعدُّد اللهجات الفصيحة

3- ثراء العربيَّة بالمترادفات

ب- المشكلات الناتجة عن لغة المصدر:

1- تعدُّد مصادر المصطلحات التقنيَّة

2- ازدواجية المصطلح في اللغة المصدر

3- الترادف والاشتراك اللفظيّ في لغة المصدر

ثانياً، المشكلات التنظيميّة:

أ- تعدُّد واضعي المصطلحات في الوطن العربيّ

ب- إغفال التراث العلميّ العربيّ عند وضع المصطلحات الجديدة

ج- عدم اختبار قبول المصطلحات الجديدة بسبب عدم استعمالها.[2]

انتقادات موَّجهة إلى مكتب تنسيق التعريب: وُجِّهت إلى عمل المكتب عدة انتقادات يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أولاً، من حيث المبدأ، لا يملك المكتب أيَّةَ سلطةِ إلزام فعليّة على الجهات التي تستعمل المصطلحات في الأقطار العربيّة. فالمكتب يقوم بعملية تنسيق المصطلحات وتوحيدها، ولكنَّ الأقطار العربيّة تستمر في استعمال مصطلحات تختلف عن المصطلحات الموحَّدة، ما يؤدّي إلى استمرار ظاهرة ازدواجيّة المصطلح العربيّ وتفاقمها، والمكتب لا سلطة له على الإطلاق لوضع حدٍّ لتلك الظاهرة. وهكذا تبقى المقابلات العربيّة الموحَّدة مجرّد مولَّدات، ولا تصبح مصطلحات حتَّى تستعمَل فعلاً ويُكتَب لها القبول والشيوع.

ومن ناحية أخرى، فإن توحيد المصطلحات الإدارية (مثلاً: الأمير، الوالي/ العامل، المحافظ، المتصرّف، الخ.) والنقديّة (مثلاً: الفلس، القرش، الهللة

السنتيم، الخ.) لا يمكن توحيدها إلا إذا توحّدت البلاد العربية وأصبح لها نظام نقديٌّ واحدٌ ومصرفٌ مركزيٌّ واحدٌ. فعندما توحدت الأقطار الأوربيّة وأصبح لها نظام نقديّ واحدٌ وبنكٌ مركزيٌّ واحدٌ، حلّت عملة اليورو محل الفرنك الفرنسيّ، والمارك الألمانيّ والليرة الايطاليّة والبيزيتا الاسبانيّة، الخ.

ويرى هذا الفريق من النقّاد أنَّ توحيد المصطلحات يتمُّ بوصفه نتيجة تلقائية لوحدة الأمة. وما دامت الأمة متفرقة في أقطار مختلفة ذات حدود تمنع حرية تنقل الأفراد والأموال والكلمات، فإن المصطلحات تبقى مختلفة.

ثانياً، من حيث النوعية، نبّه فريق آخر من النقّاد إلى أنّ المعاجم التي يُصدرها المكتب ليست معاجم في حقيقة الأمر، وإنمّا مجرد مسارد لمصطلحات أجنبيّة مع مقابلاتها العربيّة، فمعاجم المكتب لا تشتمل على تعريفات للمفاهيم. ولا يستطيع الدارس أن يستوعب دلالة المصطلح حقاً، ما لم يطلع على كُنه المفهوم الذي يعبّر عنه وخصائصه الجوهريّة والعرضيّة وعلاقته بالمفاهيم المجاورة في المنظومة المفهوميّة.

ثالثاً، من حيث الكمية، أشار فريق ثالث من النقّاد إلى أنَّ المكتب لا يُصدر من كلِّ معجمٍ من معاجمه سوى ألف أو ألفي نسخة، وهي –إذا ما وزِّعت بصورة جيدة جداً- لا تكفي لسدِّ حاجة مستعملي المصطلحات في الوطن العربيّ ولا تصل إلى المدارس والمكتبات والمؤسَّسات العلميّة والثقافية والإعلامية. وهكذا تبقى أغلبية مستعملي المصطلحات بعيدة عن عمل المكتب ومنجزاته.

رابعا، من حيث العاملين، نبّه فريق آخر من النقّاد إلى أنَّ عدد العاملين في المكتب محدود، لا يتجاوز أحد عشر موظفاً، ليس بينهم سوى اثنان أو ثلاثة من ذوي الاختصاص. وهذا العدد لا يكفي لتنفيذ المهام الضخمة الملقاة على عاتق المكتب.

إن المكتب ولجنته الاستشارية المؤلَّفة من شخصيات علميّة بارزة من عدد من الأقطار العربيّة تختارهم المنظَّمة العربيّة للتربية والعلوم والثقافة، كانا على علم بهذه الانتقادات المخلصة الوجيهة. ونظرا إليها على الوجه التالي:

أولا، من حيث المبدأ، صحيح أنَّ المكتب لا سلطة له على مستعملي المصطلحات، فهو مؤسَّسة علميَّة وليست سياسيَّة. ولكنّه يؤمن بأن المصطلح الجيد هو الذي يفرض نفسه في الاستعمال والشيوع. ولهذا يحرص المكتب على أن يعضد عمله بأفضل الخبرات العلميّة العربيّة، ويعرض مشاريعه المعجمية على أفضل المؤسسات العلمية العربيّة المختصة، ويسترشد بملاحظاتها في تنسيق مشاريع المعاجم الموحَّدة التي تُعرض على مؤتمرات التعريب.

ثانيا، من حيث النوعية، صحيح أن معاجم المكتب تخلو من التعريفات لأن عمل المكتب عند تأسيسه كان ينطبع بطابع الاستعجال لانجاز تعريب الإدارة والتعليم بأسرع وقت ممكن. وكانت معاجمه في بداية الأمر موجَّهة للمختصين الذين يعرفون المصطلح الأجنبي ويستوعبون مفهومه وتعريفه ولكنهم يجهلون مقابله العربيّ. فكان المكتب يُمدهم بهذا المقابل فقط.

بيد أن المكتب، وبعد أن أصدر مجموعة معاجمه شبه الكاملة، وبناء على توصيات مؤتمرات التعريب والمجلس العلمي الاستشاريّ للمكتب، أخذ بمراجعة تلك المعاجم واحداً واحداً في ضوء ما توصل إليه من ملاحظات حول المصطلحات، وبإضافة ما استجدَّ من مصطلحات في الميدان العلميَّ، وحرص على إتباع كلِّ مصطلحٍ بتعريفٍ وافٍ، وهذا ما حصل لـ "**المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات**" الذي صدرت طبعته الأولى عن مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس سنة 1989 بدون تعريفات. ثمَّ خضع هذا المعجم للمراجعة فأُضيفت التعريفات إلى المصطلحات فصدرت طبعته الثانية عن المكتب سنة 2002.

ويُلاحظ هذا التوجُّه الجديد في جميع مشروعات المعاجم الموحّدة التي قدّمها المكتب إلى مؤتمر التعريب الحادي عشر بعَمّان.

ثالثا، من حيث الكمية، حاول المكتب أن يوصِل المصطلحات الموحّدة إلى أكثر المؤسّسات المعنية، ضمن الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوافرة له.

فقرَّر الاستفادة من تقنيّات المعلومات والاتصال الحديثة في عمله وتيسير منجزاته للباحثين والمستفيدين، واتبع طرائق متعددة في سبيل ذلك:

أ- **بنك المصطلحات:** دعا المكتب، في أواخر السبعينيّات من القرن العشرين، إلى إنشاء بنك المصطلحات المركزيّ في الوطن العربي، لتنظيم العمل المصطلحي وتيسيره والإسراع في إنجازه[3]. ولكن استخدام الحاسوب في خزن المصطلحات ومعالجتها لم يبدأ في المكتب إلا في أواسط التسعينيّات. وهكذا شرع المكتب في النشر الالكترونيّ، و تسجيل مصطلحاته الموحّدة على أقراص مدمجة.

ب- **الشابكة (الانترنت):** واغتنم المكتب انطلاق الشابكة الدولية (الانترنت) بوصفها وسيلة لتوفير المعلومات ونشرها بسرعة على نطاق واسع فأسس موقعاً له على الشابكة عنوانه: www.arabization.org.ma ويستطيع الباحث أن يطّلع فيه على المصطلحات الموحدة معجماً معجماً، أو مصطلحاً مصطلحاً، بوضع المصطلح الأجنبي الإنجليزي أو الفرنسي في خانة السؤال للحصول على المقابل العربيّ، أو بالعكس. كما يستطيع الباحث أن يبعث بأسئلته إلى المكتب بالبريد الالكترونيّ وعنوان المكتب هو: bca@ arabization.org.ma

ج- **النشر التجاري:** يستطلع المكتب حالياً إمكان اللجوء إلى النشر التجاريّ، الورقي والالكتروني، بحيث تقوم مؤسَّسة تجارية ذات خبرة في نشر المعاجم وتوزيعها، بإعادة طباعة المعاجم الموحَّدة وتوزيعها على نطاق واسع.

المرصد العربي للمصطلحات:

ومع بداية السنة الحالية، وبمبادرة من مدير مكتب تنسيق التعريب انتقل المكتب إلى مرحلة جديدة من رصد المصطلحات، هدفها إنشاء "المرصد اللغوي العربي للمصطلحات" من أجل التوسع على مستويين، على مستوى الراصد وعلى مستوى المرصود. فعلى المستوى الأوّل يرمي المكتب إلى تعاون بين جميع المؤسَّسات العربية المعنيّة باللغة عموماً والمصطلحات خصوصاً. وعلى

مستوى المرصود، لا يقتصر المرصد على رصد المصطلحات فقط، وإنّما رصد جميع المؤسسات والآليات والأدوات والأبحاث المتعلقة بالمصطلحات.

ولهذا الغرض عقد المكتب بتعاون مع جمعية الدعوة الإسلاميّة العالمية وفي رحابها، ندوةً حول الموضوع في طرابلس يومي 7 و8 يوليو 2008 قُدِّمت فيها بحوث ودراسات، وخلصت إلى توصيات أهمّها ما يأتي:

"إنشاء مرصد لغويّ عربيّ للمصطلحات العلميّة والتقنيّة والتقانيّة ولألفاظ الحضارة ولأوضاع اللغة العربيّة عامّة، يكون من مهامه:

أ- الرصد التشاركي للمولّدات المصطلحيّة والمعجميّة.

ب- الرصد البيبليوغرافي الشامل للدراسات والبحوث والمنهجيات والقرارات والتوصيات المصطلحيّة والمعجميَّة والتشريعات والقوانين ذات الصلة باللغة العربيّة واللغات الأخرى.

د- الرصد الشامل للمؤسّسات والعاملين في مجال المصطلحات والمعاجم تنظيراً وتطبيقاً، وللمشاريع الجارية.

هـ- الرصد الشامل لأوضاع العربيّة في كلِّ الأقطار العربيّة وفي مختلف المجالات وبخاصّة في المجال التربويّ والتعليميّ بمختلف مستوياته.

و- رصد التجارب الأجنبيّة الرائدة في مجال النهوض باللغات القوميّة.

ز- إنشاء قواعد محوسبة لكلِّ بيانات المرصد وانجازاته، وبناء موقعٍ لها على الشابكة (الانترنت)."[4]

ومما يلفت الانتباه أن تقرير هذه الندوة الختامي يدعو في فقرته الأولى لا إلى رصد المولِّدات المصطلحية وحسب، وإنما إلى رصد المولِّدات المعجمية كذلك. وتعني المولِّدات المعجمية ما يطرأ من جديد في مجال الألفاظ العامة في اللغة، أي ما يأتي:

1- ظهور ألفاظ جديدة في اللغة من خلال التوليد الصوتيّ، أو التوليد النحويّ أي الاشتقاق (بما فيه الاشتقاق العام والتركيب والنحت والإبدال)، أو الاقتراض اللغويّ سواء أكان اللفظ المُقترض معرّباً أو دخيلاً.

2- ظهور معانٍ جديدة لألفاظ موجودة في اللغة من خلال التوليد الدلاليّ أي المجاز.

3- ظهور استعمالات جديدة لألفاظٍ موجودةٍ في اللغة من خلال دخولها في علاقات جديدة مع ألفاظ أخرى بحيث تكوِّن تعابير اصطلاحية أو سياقية لها دلالات جديدة.

4- موت أو سبات ألفاظ كانت موجودة في اللغة.

5- موت أو سبات معان موجودة لبعض الألفاظ.

وبعبارة أخرى، فإنّ الرصد اللغوي الذي سيضطلع به مكتب تنسيق التعريب في المرحلة المقبلة يتناول التطوُّر اللغويّ الذي يطرأ على اللغة العربيّة. ورصد التطور اللغويّ هو لازمة من لوازم تصنيف المعجم التاريخيّ للغة العربيّة. ومعروف أن اتّحاد المجامع اللغوية والعلمية العربية قد تبنى مشروع "المعجم التاريخي للغة العربيّة". وهكذا سيكون المكتبُ عوناً لاتّحاد المجامع في مشروعه القيم.

إنَّ هذا النوع من الرصد اللغوي الذي تعدى الرصد المصطلحيّ والمعجميّ إلى رصد أوضاع اللغة العربيَّة عامّة، لا يمكن أن تقوم به مؤسّسة واحدة. ولهذا لابُدّ من تعاون عربيّ تتضافر فيه جهود جميع المؤسّسات العاملة في مجالات اللغة العربيّة وتنميتها، مثل: المجامع اللغويّة والعلميّة واتّحادها، وبنوك المصطلحات العربيّة، وبنوك المصطلحات الأجنبيّة التي تضمُّ مصطلحات عربيّة، ووزارات التربيّة والتعليم، والجامعات والمعاهد العليا، ودور النشر العربيّة، وغيرها من المؤسّسات الثقافية. لابد من إيجاد شبكة تتعاون في هذا الرصد اللغويّ ويكون مكتب تنسيق التعريب وبقية المؤسسات التي تملك المتطلبات التقنيّة مركزاً لتجميع المعلومات وتوثيقها ونشرها واستثمارها.

ويتطلب إنشاء المرصد العربيّ للمصطلحات تنسيقاً إداريّا وتقنيّاً بين الأطراف المشاركة فيه، وأهم أوجه هذا التنسيق ما يأتي:

أ- **اعتماد تصنيف مصطلحي موحّد:** لتيسير خزن المصطلحات ومعالجتها واسترجاعها. ولعلَّ التصنيف الذي وضعه مركز المعلومات المصطلحية (الانفوترم) في فيينا واعتمدته اليونسكو هو التصنيف المناسب.

ب- **اعتماد مواصفات مصطلحيّة موحّدة:** من أجل تيسير خزن المصطلحات التي ترصدها المؤسسات المشاركة في المرصد العربي للمصطلحات وتبادلها عربيّاً ودوليّاً بسهولة. ويمكن اعتماد معايير منظّمة التقييس الدوليّة في جونيف (الإيزو)، خاصة توصيات اللجنة التقنيّة رقم 37 في هذه المنظّمة. التي ترجمتها مجلّة "**اللسان العربي**" ونشرتها. وتتناول هذه التوصيات مبادئ العمل المصطلحيّ وطرائقه وقواعد تمثيل اللغات، والرموز المعجمية، والأعراف الطباعيّة، والتقييس المصطلحيّ. وغير ذلك.

ج- **اعتماد استمارة تخزين موحّدة (الاستمارة العربية)،** بحيث تشتمل هذه الاستمارة على المعايير النوعيّة الواجب توافرها في كلّ مصطلح يُخزن في أيّ بنك من بنوك المصطلحات المتعاونة، مثل رمز أو رقم المصطلح، ورمز أو رقم المفهوم، ورمز أو رقم المجال العلميّ، ومرتبة صلاحيّة المصطلح، ومرادفاته، إلخ.

هذه هي أهمُّ المتطلّبات التقنيّة للتعاون في إنشاء مرصدٍ لغويٍّ عربيّ تشارك فيه وتستفيد منه جميع المؤسّسات اللغويّة والعلمية في الوطن العربيّ.

الخلاصة: نستخلص مما عرضناه، أن مكتب تنسيق التعريب مؤسّسة عروبيّة تسعى إلى الحفاظ على وحدة اللغة العربيّ عموماً، ووحدة المصطلح العلميّ العربيّ خصوصاً، بوصف اللغة العربيّة المقوّم الثقافي المشترك بين الأقطار العربيّة والناقل لتراثها. وقد تولى هذا المكتب عملية الرصد اللغوي التي مرت بمراحل متعدّدة يمكن تلخيصها على الوجه التالي:

1- رصد المصطلحات العلميّة والتقنيّة المستعملة في التعليم العامّ (الابتدائي والثانوي).

2- رصد المصطلحات العلميّة والتقنيّة المستعملة في المهنيّ والتقنيّ.

3- رصد المصطلحات العلميّة والتقنيّة المستعملة في التعليم العالي.

4- رصد المصطلحات العلميّة والتقنيّة العامّة والمتخصصّة.

5- الرصد اللغوي (في المرحلة المقبلة)، ويشتمل على:

أ- رصد المولَّدات المصطلحيّة الجديدة.

ب- رصد المولَّدات المعجمية الجديدة.

ج- رصد المؤسسات اللغويّة والمصطلحيّة، ومشروعاتها، والعاملين فيها.

د- رصد أوضاع اللغة العربيّة بوجه عامّ.

الهوامش:

1- للتفاصيل انظر: محمد أفسحي، "مكتب تنسيق التعريب: الجهود والمنجزات" في مجلة "**اللسان العربي**"، العدد 34 (1990) ص 189-256.

2- للتفاصيل انظر: على القاسمي، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2008) ص 191-258.

3 - على القاسمي، "بنك المصطلحات المركزي في الوطن العربي" في مجلة "**اللسان العربي**" (1979)، ص 19.

4 - التقرير الختامي للندوة العلمية العربية للمرصد اللغوي للمصطلحات، طرابلس، ليبيا، 7-2008/7/8.

تطوّر المصطلحات النحوية في التراث العربي

أ.حمّار نسيمة

جامعة بجاية

مقدمة: حينما ننظر في التراث اللغوي العربي النحوي، نجد أن أفذاذا وجهابذة ونحارير، من صفوة الأمة العربية الذين قدموا للغتهم ما لم تستطع أمم كثيرة أن تقدمه للغتها، هذه التي كانت ولا تزال مصدر هويتهم، ووعاء فكرهم ومقياس تطورهم، اتخذوها موضوع دراستهم، ووسيلة رقيهم، وهمّ خدمتهم إياها، والنتيجة هي أن عاشت الأمة العربية قد أصبح يشار إليها بأصبع اليد هذا العربي الذي قيل عنه إنه كان ساذجا بسيطا في معيشته، إنّما لم يكن كذلك في تفكيره، لأن الحاجة هي التي كانت تولد فيه حب الإطلاع والاختراع والسير إلى الأمام، ثم إنّ من يصل إلى أن يقنن لغته بالقواعد ويرسم لها نسيجا يحميها من التأثر باللّغات الأخرى أو مما يحدثه الزمان والتطور في اللغة يستحق أن يكتب عنه الكثير، وعلى هذا الأساس بنوا درسهم اللغوي والنحوي، فاعتنوا بالحدود الفاصلة بين الأشياء وماهيتها وكيفية انتظامها والغرض من كل هذا هو أن يصل المتكلم الذي يريد التعبير عن مجموعة من الأفكار بلفظ أو كلمة واحدة شافية كافية وافية.

إن الخليل اللّغوي حين جاء بعلم العروض استمد مصطلحا ته من البيئة التي كان يعيش فيها كالوتد الذي يثبت به الخيام، وبعد هذا جاء النحويون العرب في دراساتهم للغة العربية، وحاولوا تصنيف عناصر الدرس النحوي في أبواب طويلة عريضة، لكن تعذر عليهم اختصارها في كلمة جامعة مانعة لأن الدرس النحوي لم تتحدد له الوجهة، وكذا البيئة التي كانت تحتم عليهم ذلك

إن لهذا الموضوع من الأهمية لأنه موضوع العصر ومن الإشكالات الكبيرة التي تقف أمام اللغة العربية خاصة في الوقت الراهن، كونها أسست مستقبلة أكثر مما هي مبدعة أو منتجة، إذ تصعب المهمة أمام الدارسين في تحديد إشكالية المصطلح لأنها عديدة متعددة، بداية بالتراث العربي الذي عرف اختلافا في تحديد المفهوم الواحد بداية من سيبويه إلى العلماء المحدثين، وعلى هذا اخترنا أن يكون هذا العمل مدروسا من جانبين جانب لغوي وآخر في عرف النحاة المتقدمين والمتأخرين وحتى المحدثين، واقتصرنا على بعض المصطلحات النحوية وحاولنا تتبعها زمنيا عند بعض النحاة المشهورين بأعمالهم، ومحاولة استخلاص الفروق لدى كل ناحت وما يتميز به، ويسبق هذا التحديد؛ أي تحديد المصطلحات، نظرة إلى المصطلح عن ماهيته وجانبه اللغوي وبداياته الأولى لدى النحاة القدامى.

1- حول المصطلح: إذا ما أردنا أن نستشف جذور هذه الكلمة نجد أنها حديثة الظهور فقد كان المناطقة يعتمدون في تعريفهم للشيء الحد، فتجدهم يقولون حد هذا الشيء كذا وكذا، وهو ما استعمله ابن جني في تعريفه للغة حين قال: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، بمعنى أن اللغة هي أصوات يلجأ إليها المتكلم للتعبير عن حاجة في نفسه، والحد في عرف اللغويين وعند ابن منظور: «الحد الفاصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر أو لئلا يتعدى أحدهما الآخر وجمعه حدود، وهو الفصل ما بين كل شيئين حد بينهما كل شيء حده ومنه حد حدود الأرضين وحدود الحرم وفي الحديث في صفة القرآن لكل حرف حد»[1]، ومن هنا وحتى لا تختلط المفاهيم اللّغوية أو الفلسفية أو التاريخية عمدوا إلى الحد، ويقرّب الشريف الجرجاني المفهوم أكثر بقوله إن الحد هو «قول دال على ماهية الشيء وعند أهل الله: الفصل بينك وبين مولاك كتعبدك وانحصارك في الزمان والمكان المحدودين»[2] وعلى هذا يمكن القول إن الحد عند الجرجاني هو التعريف أو المعنى الذي يحمل الشيء، وهو ما يختلف عند أهل الله أو أهل الشّرع على أنه الفارق أو

الفاصل الذي يفصل مثلا العبد عن الله أو الاختلاف الوارد بينهما، أما إذا عدنا إلى المقابل لكلمة الحد في اللّغات الأجنبية ومنها الإنجليزية والتي تعني القول إنه يقابل كلمة terme والتي اشتقت بدورها من كلمة terminus، وفي القاموس نجد هذه الكلمة يقابلها في اللّغة العربية الحد الفاصل، النهاية، كلمة، تعبير، عبارة، وعودة إلى كلمة مصطلح ومن جانبها اللّغوي «فصلح من الصلاح ضد الفساد وصلح يصلح ويصلح صلاحا وصلوحا..وفي التهذيب أصلحت إلى الدابة إذا أحسنت إليها والصلح تصالح القوم بينهم والصلح السلم وقد اصطلحوا وصالحوا وأصلحوا وتصالحوا وصالحوا مشددة الصاد قلبوا التاء صادا...»[3] وفي نفس الخط يسير الشريف الجرجاني في تعريفه للمصطلح أو الاصطلاح إذ يقول إنه «عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما، ينقل عن موضعه الأول وإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما»[4] والناظر في هذا التعريف يجد أن الاصطلاح عند هذا العالم هو اتفاق قوم معين على تسمية شيء بذلك الاسم، والجانب الآخر هو أنه استخلاص معنى من معنى لغوي يشتركان في بعض ما يدلان عليه سواء لعلاقة مشابهة، أم تماثل أو جزء...، كما أنه عنصر لغوي يقوم على التواصل بين المتكلمين، وهذا يعني أن الشيء إذا اتفق في تعريفه أو تسميته، فهذا يسهل على المتكلم والسامع الاتصال والفهم أيضا، وهو يتنافى مع الاعتباط إذ إن المصطلح يجب أن يحمل شروطا معينة، وهو أن الجانب اللغوي يجب أن يكون شطرا منه، وهذا يعني أن الجانب اللغوي يمثل الدال أما الجانب المفهومي والذي يتعلق بالجانب الآخر سواء النحوي أو البلاغي أو الرياضي هو المدلول.

إن كلمة المصطلح هذه أثارت ضجة كبيرة في الأوساط العلمية، وهي من الألفاظ التي اختلف فيها إن كانت حديثة، أم أنها كانت وليدة التراث اللّغوي النحويّ العربيّ، ومن ذلك فهناك من ينزع منزع القول بأنها - أي كلمة المصطلح- حديثة وبذلك فهي لم يرد على لسان القدامى، وعلى ذلك يسير عبد الرءوف جبر بالقول إن كلمة "مصطلح" من الأخطاء الشائعة مستدلا على ذلك بأن

القدامى أو السلف استخدموا الإصلاح والكلمة والمفردة، والمفتاح واللفظ كما أن المصطلح عنده لا يصح استخدامه إلا مع حرف الجر –على- مفضلا استخدام اصطلاح من باب التسمية بالمصدر «ومن جانب آخر وبعكس ما ذهب إليه سابقا فإن فهناك من الذين يعتبرون أن المصطلح شأنه شأن اصطلاح وجدت مع وجود الدرس اللغوي النحوي العربي وإن كانت إشاراته تدل على أن لفظ اصطلاح غلب على المصطلح وعلى ذلك يكون أول من استعمل هذه الكلمة هو كوبي كي وهو أحد اللغويين المنتمين إلى حلقة براغ اللغوية قائلا: المصطلح كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى محدود وصيغة محددة وعندما يظهر في اللغة العادية يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد [5]» وبناءً على هذا فالمصطلح أو الكلمة حين تطلقها يتبادر إلى ذهنك مفهومها وماهيتها وفق المجال الذي يحوي هذه الكلمة.

2. **تطور المصطلح النحوي:** ما يقال عن كتاب سيبويه إنه قرآن النحو ذلك أنه لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، فهل هذا ينطبق على المصطلح النحوي أيضا في هذا الكتاب؟ وهل كان سيبويه في عرضه لمادته يقدم تعريفات كافية جامعة، مانعة، واضحة، ظاهرة، دالة؟ نكون على خطإ إن ظننا ذلك لأن ما جاء في كتابه ينافي ذلك إذ إن الإطالة في عرض أبوابه، وإلى التقييم والتمثيل في طرح مادته وتبويبها، غير أن هناك من يتجه إلى القول إلى أن كتاب سيبويه يحوي مجموعة من المصطلحات، منها ما هو مستمر إلى الآن ومنه ما تغير بتغير الزمان ولعل أفضل مصطلحات سيبويه وأقربها إلى الدقة تلك التي يقترن فيها الحد بالمثال، كقوله في تعريف المبتدأ: «هذا باب المسند والمسند إليه وهو ما لا يعني واحدا منهما عن الآخر ولا تجد المتكلم منه بدا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قولك: عبد الله أخوك وهذا أخوك»[6] وإن تكن هذه المصطلحات في كتاب سيبويه قليلة إلا أنه قد أسّس للمصطلح النحوي، بعد ذلك تأتي طائفة أخرى من النحاة كأمثال المبرد «الذي استعمل في المقتضب

مصطلحات انفرد بها فلم تكن بصرية ولا كوفية من ذلك تسمية "الحال" "المفعول فيه" والضمير المنفصل المؤكد للمتصل "الصفة" "جواب الشرط" "الخبر" "التوكيد"[7]» وإلى جانب هذا كان ظهور علماء أفذاذ طوّروا وابتكروا المصطلح أمثال قُطرب والأخفش الأوسط، وأبو علي الجرمي بن إسحاق، وفي ذات الحقبة هناك من الكوفيين الذين ظهروا وأتوا بمصطلحات جديدة مخالفة لما جاءت به البصرة إنّما الشيء الذي يؤخذ على هذه الطائفة من المصطلحات أنها لم توفّق لأن المصطلح يحمل عدة دلالات كالتفسير الذي يؤدي دلالة التمييز والمفعول لأجله والأغلبية الذين كتبوا في النحو بعد ذلك وفي القرون المتأخرة انتصروا للمدرسة البصرية.

نماذج من التطور المصطلحي:

تطور مصطلح النحو: ربما كان مصطلح العربية هو الأول الذي أطلقته الطبقة الأولى من النحاة على العلم الذي سمي بعد ذلك نحوا، وربما كانت المصطلحات قد ظهرت في وقت واحد قال الدكتور محمد خير الحلواني: مصطلح عربية ومصطلح نحو هما اللّذان أطلقا على هذا العلم ثم زال الأول وبقي الثاني، وقيل: إن أول الذين استعملوا مصطلح النحو هو عبد الله بن إسحاق الخضرمي (ت117) وهناك ممن يزيد عن ذلك بالقول إن المصطلح تطور ليأخذ صفة الكلام واللحن والإعراب والمجاز هذا من الجانب التاريخي أما الجانب اللّغوي فنجد أن نحا يحمل دلالات متعددة منها: «القصد: يقال نحوت نحوك أي قصدت قصدك ونحوت الشيء إذا أتممته وكذلك يأتي بمعنى التحريف: يقال نحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرفه وكذلك الصرف: يقال نحوت بَصري إليه أي صرَفت، والمثل، تقول: مررت برجل نحوك أي مثلك، ويأتي أيضا بمعنى المقدار تقول: له عندي نحو ألف أي مقدار ألف، وكذلك يأتي بمعنى الجهة أو الناحية تقول سرت نحو البيت أي جهته، وكذلك النوع أو القسم نقول هذا على سبعة أنحاء أي أنواع، وكذا تأتي بمعنى البعض فإذا قلت أكلت نحو سمكة أي

بعض السمكة، وكذا نجد أيضا ابن منظور يقول: انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه وغيره" وقد لاحظنا أن هذه التنويعات في تعريف النحو من الجانب اللغوي هو هذا الأخير الذي يقارب كثيرا تعريف ابن جني، ولعل مصطلح النحو غير وارد عند سيبويه، إنّما عند ابن السراج 316 هـ بقوله: «أن ينحو المتكلم إذا تعلم كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة، فباستقراء كلام العرب اعلم أن الفاعل رفع والمفعول به نصب، وأن فعلا مما عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع[8]» وهذا يعني أن ابن السراج يسبق تعلم كلام العرب ثم نحوه أو ضبطه فبالتعلم يأتي الضبط، فعلى حد تعبيره إذا لم نتعلم الكلام أو الجملة فلا يمكن لنا أن نستخرج الفعل والفاعل والمفعول، وإن يكن فابن السراج كان منقصا في تعريفه للنحو إذ اقتصر فقط على تعلم اللّغة، بعد ذلك يأتي من هو مشتهر بتعريفه للنحو وهو ابن جني 392هـ والذي قدم تعريفا يؤخذ به حتى الآن وهو «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكثير والإضافة والنسب والتركيب وغيره»[9] ومن خلال هذا فابن جني يزيد على تتبع كلام العرب التثنية والجمع....وعلى هذا فإنه لم يحذف الصرف من النحو ومزج بينهما، وكذلك نجد شريف الجرجاني في كتابه التعريفات يعرف النحو بقوله: «النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل علم بأصول تعرف بها صحة الكلام وفساده»[10] ويمكن القول إن الجرجاني قدم تعريفا كاملا إذ تحول النحو من تتبع كلام العرب إلى العلم بقوانين الكلام فمن المنطقي أن يتبع الإنسان كلاما، ثم إذا عرفه تمكن من الكلام كون له قواعد يسير عليها من يحتاج إلى أن يتعلم أكثر، كما أن الجرجاني لم يستعمل كلام العرب، إنّما قال التراكيب العربية إذ إن التمكن من التركيب يأتي بعد التمكن من الكلام ثم اللغة. وأما

عن هذا المصطلح وما يقابله في اللّغات الأجنبية فهو أمام مجموعة من الترجمات أولها ما يقال له Grammar والذي يقابله مصطلح syntaxe، إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينصّ على أن «قوانين الأطراف علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسما من أقسام علم اللسان وتقابله كلمة sun taxis الإغريقية الأصل والمركبة من -Sun- بمعنى – مع- اللسان و-taxis- بمعنى ترتيب، وفي نفس الوقت يترجم مصطلح grammaire syntagmatique بالنحو الأركاني أو نحو المكونات، كما أن جون ليونز في ترجمته لنظرية تشو مسكي اللغوية إذ وضع النحو مقابل كلمة syntax، وكما نجد علماء آخرين أمثال بلوفيلد وأوندري مارتنـــي وغيرهـــم يترجمـــون النحـــو بـ syntaxe وهذا ما نجده عند علماء آخرين.

مصطلح الكلم:

إذا عدنا إلى التراث النحوي نجد أن أول من استعمل الكلم هو سيبويه في كتابه الكتاب، وقد اختفى هذا المصطلح في لفظه في القرون الأخيرة، إنما بقيت الدلالة نفسها؛ يتحدث سيبويه عن الكلم فيقول هو اسم وفعل وحرف بمعنى أنه عبارة عن اجتماع الاسم والحرف والفعل أو ما يسمى الآن تركيبا لذلك استعمل الواو الرابطة بين الأقسام الثلاث، وهذا ما ينافي القول بأن سيبويه قصد بالكلم الكلمة الواحدة وهذا ما قال به ابن جني في كتابه الخصائص حين قال إن سيبويه أراد أن يفسر ثلاثة أشياء الاسم والفعل والحرف فجاء بما يجمع هذه العناصر الثلاثة فاختار الكلم، وأما إذا سرنا زمنيا إلى الأمام وجدنا ابن السراج 316 هـ يحتفظ بالتقسيم لكن اللفظ مختلف، فبعد أن قال سيبويه الكلم هو اسم وفعل وحرف قال ابن السراج: إن الكلام اسم وفعل وحرف وهو الشيء نفسه الذي نجده عند ابن فارس والذي بدوره احتفظ بالتقسيم ولم يحتفظ باللفظ، على خلاف ابن جني الذي لم يحتفظ لا بلفظ الكلم ولا بالتقسيم، وذهب إلى شيء آخر حيث فرّق فيه بين الكلام والقول، وهو ما

سنتبعه لاحقا، أمّا إذا سرنا إلى عهد السيوطي ففي كتابه همع الهوامع يقول «إن الكلم هو المركب من ثلاث وإن لم يفد وهو اسم جنس»[11]، وعلى هذا يكون السيوطي قد أخذ بالجانب الشكلي؛ أي أنه يجب أن يكون مركبا من ثلاث كلمات إلا أن المعنى لا يشترط أن يكون حاملا له، وعلى هذا فإنه أخل بالجانب الدلالي، وحين اطلاعنا على كتاب التعريفات لم نجد بكلم أثرا إنّما ما وجدناه هو أن الجرجاني عرف الكلمة ولم يعرف الكلم ولا الكلام، أما المحدثون فهم يسيرون وراء السيوطي، حيث ورد في معجم المصطلحات النحوية لعبد الغني دقبر بأن «الكلم هو اسم جنس جمعي لا يكون أقل من ثلاث كلمات أفاد أم لم يفد»[12] وبالتالي يكون هذا المصطلح قد مثل له عند سيبويه أو قسّمه، ثم تغير اللفظ عند من أتى بعده، وبعد ذلك تغيرت الدلالة.

وللإشارة فإن سيبويه لم يذكر مصطلح الكلام، وكما أشرنا سابقا فإن هناك من النحويين من ساوى بين الكلم والكلام كابن السراج وابن فارس ليقولوا إن الكلام هو اسم وفعل وحرف، أما ابن جني في كتابه الخصائص فتحدث عن الكلام واعتبره لفظا مستقلا بنفسه مفيدا لمعناه وهو ما يسميه النحويون بالجمل، وعلى هذا فإن ابن جني يخرج من التمثيل، ويكون بذلك قد قدم تعريفاً يبدو أكثر دقة من سابقيه، وعليه فابن جني يقابل الكلام بالجملة أو الجمل عند النحويين؛ والكلام يجب أن يكون حاملا لمعنى، وهذا ما يقول به أبو البقاء العكبري حينما قدم فرقا بين الكلام والجملة وقال «إن الكلام عبارة عن الجملة المفيدة فائدة تامة، كقولك زيد منطلق وإن تأتي أكرمك وقم وصه وما كان نحو ذلك»[13] وعلى هذا فإن أبا البقاء العكبري يشترط الإفادة أو المعنى في الكلام، ولا يشترط أن يتكون من اسم وفعل وحرف، فإذا أخذنا - قم وصه - فهما لا يتوفران على الاسم والفعل والحرف لكنهما يعتبران كلاما، وأما الكلام في عرف ابن مالك فهو «ما اجتمع فيه أمران اللفظ والإفادة والمراد باللفظ الصوت المشتمل على بعض الحروف تحقيقا أو تقديرا والمراد بالمفيد ما دل على

معنى يحسن السكوت عليه»[14]، وأما السيوطي في كتابه همع الهوامع فيقول إن الكلام هو قول مفيد وهو ما يحسن السكوت عليه، بمعنى أنه اشترط المعنى وما استقر عليه العلماء المحدثون وفي معجم المصطلحات النحوية لعبد الغني دقبر «هو عبارة عما اجتمع فيه أمران اللفظ والإفادة، والمراد بالإفادة ما يدل على معنى يحسن السكوت عليه وأقل ما يتألف الكلام من اسمين نحو العلم نور، أو من فعل واسم نحو ظهر الحق، ومنه استقم فإنه من فعل الأمر المنطوق به ومن الفاعل الضمير المخاطب المقر بانت»[15].

الكلمة: الكلمة من الجانب اللّغوي هي من الفعل الثلاثي ك- ل- م وهي تستعمل في ثلاث معان لغوية: الأول: الحرف الواحد من حروف الهجاء والثاني: اللّفظة الواحدة المؤلفة من بضعة حروف ذات معنى والثالث: الجملة المفيدة والقصيدة والخطية، وكذلك ما نجده في معجم مقاييس اللغة لابن فارس «الكاف واللام والميم أصلان، أحدهما يدل على نطق مفهوم والآخر على جراح[16]»، وإذا ما أردنا أن نحدد هذا المفهوم اللّغوي نرى أن الكلم أو كلم يقابل لغويا الحرف في المعنى الأول، وفي المعنى الثاني يقابل اللفظة المؤلفة من بضعة حروف، بالتالي هي سلسلة قائمة على ترتيب يؤدي دلالة، وأما المعنى الثالث فهو الجملة وقد يكون بمعنى الكلام، فالتعريف اللّغوي يكون قد أجمل الحرف والكلمة والكلم أيضا، إن الكلمة في عرف النحويين مصطلح جديد، إذ إن سيبويه لم يتحدث عن الكلمة ولا ابن فارس وحتى ابن جني، غير أن الكلمة نجدها عند العكبري، حيث أورد لها تعريفا وقال: أما اللفظة المفردة نحو (زيد) وحده ونحو ذلك فلا يسمى كلاما بل كلمة، وعلى نفس السياق ذهب ابن هشام في شرح الألفية حين حديثه عن الكلام أنه "«اسم جمع واحده كلمة وهي الاسم والفعل والحرف ومعنى كونه اسم جنس جمعي أنه يدل على جماعة وإذا زيد على لفظه تاء التأنيث فقيل كلمة نقص معناه وصار دالا على الواحد ونظيره لبن ولبنة ونبق ونبقة"»[17] والنتيجة التي نصل إليها من خلال

التعريفات السابقة أن الكلمة تفتقد إلى تعريف شامل، وما قمنا به هو محاولة استخلاص تعريفها من خلال ما أورده النحاة حين حديثهم عن الكلام. كما أن السيوطي ذكر في كتابه همع الهوامع تعريفات لأبي حيان الأندلسي حيث أن الأول قال فيه إن «الكلمة قول أو منوي معه»[18] أي أنك في بعض الأحيان قد تورد ضميرا وتقصد به إنسانا، مثل افعل، فالفاعل ضمير مستتر تقديره أنت وعلى هذا يكون هذا التعريف منطبقا مع ما قاله العكبري في تعريفه للكلام. المعنى الدال على المفرد على خلاف الجرجاني الذي قال بأن الكلمة لفظ ويدخل في ذلك الكلام والكلمة والكلم، إنما ما يحدد المعنى بعد ذلك هو قوله الموضوع لمعنى مفرد، ويختم السيوطي تعريفه للكلمة بالقول إنها "قول مفرد مستقل أو منوي معه". وعلى هذا فالسيوطي لا يشترط المعنى في تعريفه هذا وأورده بالاستقلال فقط، وربما اكتفى بالقول لأنه يحمل معنى، وبالتالي فإن المعنى متضمن في حد ذاته في القول باعتباره اللفظ الدال على معنى، وعلى هذا يتوجه المحدثون بالقول إلى أن «الكلمة هو القول المفرد وأقسامها اسم وفعل وحرف»[19].

الاسم: الاسم من الجانب اللغوي هو العلامة التي توضع على شيء يعرف بها وقد ورد هذا في لسان العرب لابن منظور، وقد اختلف في اشتقاق الاسم فذهب مذهب إلى أنه مشتق من الوسم وهو ما يسمى بالعلامة، وذهب البصريون إلى القول إنّه مشتق من السّمو على اعتبار أن الاسم سما على الفعل والحرف أيضا، أما ما يتعلق بالمصطلح اللغوي الذي نجده عند الكفوي في قوله "ما وضع لشيء من الأشياء ودل على معنى من المعاني جوهرا أو عرضا فيشمل الفعل والحرف أيضا ومنه قوله تعالى "وعلم آدم الأسماء كلها" أي" أسماء الجواهر والأعراض كلها"[20]، والأرجح في هذا التعريف أن الكفوي يشترط في الاسم المعنى إنما بعد أن يوضع لفظ معين يدل على ذلك الشيء، سواء دل هذا المعنى في نفسه أو مع غيره، والمقصود هنا الحرف لأن الحرف، ليست له دلالة إذا ما كان

مستقلا بنفسه، أما إذا كان في تركيب فهو ذو دلالة، وبالتالي فهو اسم. أما الاسم في عرف النحاة فقد ظهر عند سيبويه حين تعريفه للكلم إذ يقول: الاسم: رجل وفرس وحائط... والناظر في هذا يجد أن سيبويه لا يقدم تعريفا للاسم إنما يقدم أمثلة أو يماثل، فالاسم هو الرجل هو الفرس هو الحائط، وما على القارئ أو المتعلم إلا أن يقيس على ذلك، وإذا انتقلت إلى ابن السراج في كتابه الأصول فهو يقول إن الاسم «ما دل على معنى مفرد وذلك المعنى يكون شخصا أو غير شخص، فالشخص نحو رجل وفرس وحجر وبلد وعمرو وبكر وأما ما كان غير شخص فهو الضرب والكل والظن والعلم واليوم والليلة والساعة»[21] والمتأمل في هذا التعريف يرى أن ابن السراج قد أضاف إلى ما قاله سيبويه بعض الأشياء كقوله إنه يدل على معنى مفرد وهنا يجب أن يكون دالا على معنى وحده أو زمن وحده ويماثل بذلك الفرس والساعة، وكذا نجد ابن السراج أيضا أدخل المصادر في تعريفه هذا، وعلى هذا فقد حدد شروطا معينة في الحكم على الشيء بأنه اسم، كأن يكون دال على معنى وحده أو زمان وحده، وذلك حتى يختلف عن الفعل الذي يدلا على الحدث والزمن أيضا، كما يحدد أيضا عامل الإخبار، أي أن الاسم يخبر عنه، وكذا القول إن الاسم يدخل عليه الألف واللام، وحروف الخفض أيضا وكذا امتناع دخول قد وسوف على الاسم؛ أي لا نقول قد الرجل ولا سوف الغلام، إنما الشيء الذي نناقض به ابن السراج هو أن (سوف) لا تدخل على فعل الأمر، إذ لا نقول قد افعل أو سوف افعل أو نقول قد إلى أو سوف إلى، ويقول أيضا ابن السراج إن كل ما صلح مع (يضرني وينفعني) هو اسم وكل ما لا يصلح مع (يضر وينفع) فليس باسم، لكن إذا قلت لن ينفعني ولن يضرني، فـ- لن - قد صلحت مع يضر وينفع ومع ذلك فلن ليست اسم، هذا عن ابن السراج أما ابن فارس في كتابه الصاحبي فقد قال «الاسم ما كان مستقرا على المسمى وقت ذكرك إياه ولازما له»[22] وعلى هذا يكون الصاحبي قد جرد الاسم من الزمن، إذ إن الدلالة لا تتغير بتغير الزمن، وفي

كتابه أوضح المسالك في شرح ألفية ابن مالك نجد ابن هشام يقول «يتميز الاسم والفعل والحرف بخمس علامات: الجر، التنوين، الـ غير الموصولة، الإسناد»[23] وعلى هذا يكون ابن مالك يسير مسار ابن السراج؛ والشريف الجرجاني يحدد تعريف الاسم بقوله: «الاسم ما دل على معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة وهو ينقسم إلى اسم عين وهو الدال على معنى يقوم بذاته كزيد وعمرو وإلى اسم معنى وهو لا يقوم بذاته سواء كان معناه وجوديا كالعلم أو عدميا كالجهل»[24] والناظر في هذا التعريف يرى أن الجرجاني قد جعل الاسم غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة الماضي أو المضارع أو الأمر ولم يقل الزمن بمطلقه لأن هناك أسماء تدل فقط على الزمن لا الحدث، وأما في معجم المصطلحات النحوية وجدنا أن الاسم هو ما يدل على معنى مستقل بالفهم ليس الزمن جزءا منه (علي، طائر، أمس).

الفعل: جاء في لسان العرب لابن منظور أن مادة فَعَلَ كناية عن كل عمل متعد فعل يفعل فعلا والاسم الفعل والجمع الأفعال والفعل بالفتح مصدر، أما الفعل في عرف النحاة فالانطلاقة كانت من سيبويه ومن الكتاب، إذ إنه قال أما: «الفعل فأمثلته أخذت من لفظ أحداث الأسماء وبنيت لما مضى وما يكون ولم يقع وما هو كائن لم ينقطع، فأما بناء ما مضى فذهب وسمع ومكث وحمد وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك آمرا اذهب واقتل يخبر يقتل يذهب ويضرب وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت»[25]، ما نستطيع استنتاجه من هذا القول هو أن سيبويه جعل بداية الفعل فرعا من الاسم، بمعنى أن الاسم هو الأصل والفعل هو الفرع، والشيء الثاني الذي نراه هو أن سيبويه لم يذكر الأزمنة الثلاثة الماضي والمضارع والمستقبل أو المستمر، إنما أشار إليه بالانقطاع وعدم الوقوع وبناء ما لم ينقطع؛ أي الاستمرار وفي ما لم ينقطع بعد. ويتحدث ابن السراج عن الفعل ويقول إنه «ما دل على معنى وزمان وذلك الزمان إما ماض وإما حاضر وإما مستقبل»[26] وعلى هذا فهو يذكر لنا الزمان لنفرق بينه وبين الاسم الذي يدل على المعنى

فقط، إن الشيء الجديد الذي أضافه ابن السراج هو أنه أتى بالأزمنة فعوض أن يقول ما مضى قال الماضي، وما انقطع الحاضر، وما لم ينقطع المستقبل، وعلى كل فسيبويه قد أعطى بن السراج رأس الخيط، وهو قام بتمديده. ويتحدث ابن السراج عن هذه الأزمنة ويقول: الماضي مثل: صلى زيد يدل على أن الصلاة كانت فيما مضى من الزمان، وعلى هذا يدل على ما كان يقوله سيبويه، ويقول ابن السراج أيضا عن الحاضر نحو قولك: يصلي الذي يدل على أن الصلاة تقام الآن وكذا المستقبل في قوله سيصلي، وعند ابن فارس فالشيء الذي قام به أنه عرض في كتابه مجموعة من الآراء لسابقيه قدم لها انتقادا، ليأتي هو ويقول إن الفعل هو «ما دل على زمان كخرج ويخرج دلتا على ماض ومستقبل»[27] وعلى هذا فابن فارس ربط الفعل بالزمن إنما لم يحدد الزمن، وعدم تحديد. لأنواع الأزمنة قد أوقعه في تناقض، وهو أن هناك من ظروف الزمان ما يدل على الزمن إنما ليس بأفعال، أما ابن جني وفي باب تسمية الفعل قال: «واعلم أن العرب سمّت الفعل بأسماء لما سنذكره، وذلك على ضربين أحدهما في الأمر والنهي والآخر في الخبر»[28]، وعلى هذا يكون ابن جني أضاف مصطلحي الأمر والنهي، وقد كانا غفلين عند ابن السراج، فالأمر والنهي يضعهما في خانة، والخبر بما فيه الماضي والمضارع والمستقبل في خانة أخرى، وقد مثل ابن جني للأمر بقوله – صه - فهذا اسم اسكت ومه الذي معناه اكفف، و- دونك - اسم خذ، وأما الفعل عند الشريف الجرجاني «فهو الهيأة العارضة المؤثرة في غيره بسبب التأثير أولا كالهيأة الحاصلة للقاطع بسبب كونه قاطعا، وفي اصطلاح النحاة ما دل على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، وقيل الفعل كون الشيء مؤثرا في غيره كالقاطع مادام قاطعا ويتحدث الجرجاني عن الفعل الحقيقي وهو ما يقال إنه المصدر»[29]، وهو عند سيبويه أحداث الأسماء.

الحرف: قال الأزهري «كل كلمة بنيت أداة عارية في الكلام لتفرقة المعاني واسمها حرف وإن كان الحرف يعني اللغة نزل القرآن على سبعة أحرف أي لغات[30]، هذا من الجانب اللغوي، أما النحوي فأول من عرف الحرف هو سيبويه حيث قال إن الحرف ليس باسم ولا فعل، ثم يشرح ويقول وأما ما جاء لمعنى وليس باسم ولا فعل نحو ثم وسوف وواو القسم ولام الإضافة ونحوها وعليه فإن الحرف عند سيبويه يحمل معنى، إنما لم يبين هل هذا المعنى مستقل أم أنه من الواجب أن يكون مع غيره، أي أن يؤدي دلالة مع غيره لا في نفسه، وهو الذي استدركه الزجاجي في قوله «إن الحرف ما دل على معنى في غيره نحو من وإلى وثم»[31] وما أضافه الزجاجي في هذا القول أنه أثبت أن الحرف يؤدي دلالة إنما في غيره وليس في نفسه، وحينما ننتقل إلى ابن السراج نجده يتحدث عن الحرف: «ما لا يجوز أن يخبر عنه كما يخبر عن الاسم ألا ترى أنك لا تقول إلى (منطلق) كما نقول (الرجل منطلق ولا عن ذاهب كما تقول زيد ذاهب) ولا يجوز أن يكون خبرا والحرف لا يتألف منه مع الحرف كلام»[32] وفي هذا التعريف يتحدث ابن السراج عن الحرف وشروطه وهو ألا يكون مخبرا عنه. أي أنه يختلف عن الاسم الذي يخبر عنه، أما ابن جني، حين الحديث عن الكلام فلم يتطرق إلى القول إن الكلام اسم وفعل وحرف إنما ورد الفرق بين الكلام والقول، وأما حديثه عن الحرف فلم يرد على حسب اطلاعنا.

أما ابن فارس فقد ذهب إلى ما ذهب إليه سيبويه وعده من التعريفات المناسبة، وأما شرح ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري فقد كان يعرف الحرف بأنه لا يحسن فيه شيء من العلامات التسع كهل وفي ولم، وقد أشار بهذه الأمثلة إلى أنواع الحروف، فإن منها ما لا يختص بالأسماء ولا بالأفعال فلا يعمل شيئا، كهل، نقول هل زيد أخوك وهل يقوم، ومنها ما يختص بالأسماء فيعمل فيها كـ: في ونحو، وعلى هذا سار السيوطي في كتابه همع الهوامع قائلا «إن الحرف لا علامة له فإن اختص باسم أو فعل عمل، وإلا فلا، ومن علاماته

أنه لا يقبل خواص الفعل أو الاسم، وهو ثلاثة أقسام مختص بالاسم والفعل ومشترك بينهما»[33] ومعنى هذا أن السيوطي أضاف إلى القول إن الحرف لا يحمل معنى في ذاته، ثم بعد ذلك يأتي المحدثون ليسيروا في نفس الوجهة مع المتأخرين.

نتائج البحث: بعد التتبع التاريخي والوظيفي للمصطلحات النحوية ومحاولة الكشف عن الأسرار التي يحملها كل تعريف عند أبرز العلماء الذين كتبوا في النحو العربي، نجد أن هنالك مجموعة من الأشياء التي يمكن أن تقال عن هذه المصطلحات:

- إن البدايات الأولى التي قام بها سيبويه في كتابه هي بداية لوضع المصطلحات النحوية، رغم أنه كان في بعض الأحيان يماثل المصطلحات مثلما فعل مع الاسم والفعل والحرف، ومن جانب آخر وفي نفس الكتاب نجد أن هناك من المصطلحات التي جاء بها هذا العالم، كانت دقيقة، مثلما فعل ذلك في تعريفه للمبتدأ والخبر، بالقول إنه المسند والمسند إليه، كما أنه كان في بعض الأحايين يعبر عن المصطلح بالجملة أو بالتركيب مثلما فعل ذلك عند تعريفه لنائب الفاعل.

- إن النحويين القدامى الأوائل منهم والمتأخرين في مصطلحاتهم يعتمدون في التحديد على الجانب اللغوي، حيث إننا نجد تقاربا بين الجانب اللغوي والمصطلحي أو المفهومي، وكأنهم أخذوا بالشكل والدلالة معا، لكن كيف؟ إن المصطلح قبل أن يدخل ضمن مجال مصطلحي معين يجب أن يحمل بداية المعنى اللغوي، ليحدد بعد ذلك المعنى المصطلحي وهو الذي يطلق عليه المفهوم وعلى هذا يكون القدامى قد وتفطنوا للأسس العلمية التي يقوم عليها المصطلح في العصر الحاضر.

- إن تطور المصطلح النحوي ونضجه يبين أن العلماء الأوائل الذين وضعوا المصطلح، جاؤوا بأشياء أو مصطلحات بعضها تطور مع الزمان والآخر أصبح له دلالة هي غير التي كان يحملها من قبل.

خاتمة العمل: إن إشكالية المصطلحات ظلت حجر عثرة أمام العلماء خاصة إذا نظرنا إلى التراث الذي نجد مصطلحاته تعددت وتداخلت ودخلت في التخمة العلمية كما أن هذه المصطلحات اختلفت من عالم إلى آخر ومن نحوي إلى آخر وحتى النحوي الواحد في بعض الأحيان تختلط عليه الأمور ولا يتشبث بنفس المصطلح ومن خلال الجولة السريعة التي قضيناها مع الكتب التراثية نجد أن هذه الإشكالية تحتاج إلى نظرة تمحيصية حيث يعاد فيها النظر ومحاولة الفهم.

إن من الأسس النحوية لوضع المصطلحات هو القول باللفظ الواحد للمعنى الواحد للمصطلح الواحد، وهنا لابد من وقفة أمام اللغة العربية، إن كانت تستطيع أن توفر علينا كثرة المصطلحات، والمترادفات التي تبعد اللغة العربية عن العلمية، والتي ينبغي للأمة أو اللغة التي تريد أن تساير العصر أن تحمل هذا الشرط.

إن دراسة هذه المصطلحات بتمعن يمد اللغة العربية بالكثير من النتائج التي تمكن اللغة العربية من مسايرة العصر الذي نحن فيه، من خلال العودة إلى التراث النحوي وغربلة المصطلحات البعيدة عن الدقة والموضوعية والشمولية أيضا، وأخذ المصطلحات الملائمة لذلك.

الهوامش:

1- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، القاهرة: دت، دار المعارف، مادة حدد.

2- شريف الجرجاني، كتاب التعريفات، ط1. مصر: 1306هـ، المطبعة الخيرية، ص 61.

3- ابن منظور، لسان العرب، مادة صلح.

4- ينظر: الشريف الجرجاني، التعريفات، ط1. مصر: 1306هـ.

5- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية للمصطلح، مكتبة غريب، 1993، ص9.

6- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج1، ص23.

7- ينظر: خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ط3. الأردن: 1422هـ- 2001م، دار الأمل- أربد.

8- ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين فتلي، ط3، بيروت: 1988، ج1، 35.

9- ابن جني، الخصائص، تح: علي محمد النجار، ط3، بيروت:1952، ج1، ص34

10 - الجرجاني، كتاب التعريفات، ط1. مصر: 1306هـ، ص 184.

11- ينظر: السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح، عبد العال سالم مكرم مصر:2001م،عالم الكتب.

12- عبد الغني دقبر، معجم المصطلحات النحوية، ط2، بيروت، لبنان: 1986.

13- ينظر: أبي البقاء العكبري، مسائل خلافية في النحو العربي، تح: مازن المبارك.

14- ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، المكتبة الشاملة.

15- عبد الغني دقبر، معجم المصطلحات النحوية. ط2، بيروت، لبنان: 1986م

16- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة كلم.

17- أبو البقاء العكبري، مسائل خلافية في النحو العربي، تح: مازن المبارك.

18- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح، عبد العال سالم مكرم، سنة 2001.

19- عبد الغني دقبر، معجم المصطلحات النحوية. ط2، بيروت، لبنان: 1986م

20- أبو البقاء الكفوي، كتاب الكليات.

21- ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين فتلي، ط3، بيروت:1988م.

22- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها.

23- ابن هشام، أوضح المسالك في ألفية ابن مالك،ج1، ص13.

24- شريف الجرجاني، كتاب التعريفات.

25- ينظر: سيبويه، الكتاب.

26- ينظر: ابن السراج، الأصول في النحو العربي.

27- ينظر: ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية.

28- ابن جني، الخصائص.

29- شريف الجرجاني، التعريفات.

30- ابن منظور، لسان العرب، مادة حرف.

31- ينظر: الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح مازن المبارك.

32- ينظر: ابن السراج، الأصول في النحو.

33- ينظر: السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع.

تعليمية علوم العربية في ظل تحديات عالم الرقمنة DIGITAL

د. عبد اللطيف حني

المركز الجامعي بالطارف

ملخص: فتحت التكنولوجيا الرقمية أبوابا رحبة وواسعة أمام الباحثين في مجال التدريس، وخاصة في مجال تعليم علوم اللغة العربية، ومن الوسائل التكنولوجية التي يسعى الباحثون لتطبيقها على أرض الميدان نظام المحاكاة الرقمية، التي نقلت إلى قاعات الدرس، وعليه تسعى هذه الدراسة للوقوف على دور الفضاء الرقمي والتكنولوجيا الإلكترونية في تدريس علوم اللغة العربية وأهمية وقوف الطالب الجامعي بمعاهد اللغة العربية وآدابها على الواقع الخالي الممتع الذي يصنعه ويبدعه ويقدمه الكومبيوتر باستخدام أساليب المحاكاة الرقمية المختلفة في اكتساب المهارة اللغوية.

بسط منهجي : فتحت التكنولوجيا الرقمية أبوابا رحبة وواسعة أمام الباحثين في مجال التدريس، وخاصة في مجال تعليم علوم اللغة العربية، لما أتاحته من بدائل عديدة وجديدة لإيصال المادة اللغوية إلى الطالب، وتمكينه من مهارة توظيفها، ومن الوسائل التكنولوجية التي يسعى الباحثون لتطبيقها على أرض الميدان نظام المحاكاة الرقمية SIMULATION IGITAL التي نقلت إلى قاعات الدرس وفضاءات المدرجات لتجعل مهمة المدرس أكثر سهولة، وفعالية وإثارة، وترتقي بالأستاذ من مجرد ناقل ملقن لكم من المعارف إلى مشرف وموجه ومسدد يشارك طلبته متعتهم في اكتساب المعرفة اللغوية وتوظيفها وتطبيقها.

وعلى هذا الأساس قسمت الدراسة إلى أربعة محاور:

1- مفهوم تكنولوجيا تعليمية اللغة العربية عند خبراء التربية والتعليم ودور الفضاء الرقمي وأهميته في تلقين وإيصال علوم العربية للمتعلمين.

2- أهمية استخدام وسائل الإعلام (INSTRUCTON MEDIA) في العملية التعليمية، وأهمية تعددها لدى المدرسين .

3- اللغة العربية وتعاملها مع عصر الرقمنة (الكومبيوتر)، حاولنا التركيز على قيمة المعالجة الآلية للغة العربية في تعليمها ومدى مردودها الإيجابي في الواقع التعليمي .

4- دور فضاء الانترنت في تعليمية اللغة العربية وما هي صوره التي يمكن أن يستفيد منها الأستاذ والطالب في آن واحد.

1- مفهوم تكنولوجيا تعليمية اللغة العربية والفضاء الرقمي: قد فرض عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي والثقافي نفسه علينا كباحثين ومعلمين للمعرفة، أن نواكبه بل حتم علينا توظيفه لما فيه من نجاعة وفائدة عظيمة، لذلك من الضروري جدا أن نواكب هذا التطور ونسايره ونتعايش معه ونحاكيه ونترجم للآخرين إبداعنا ونبرز لهم قدرتنا على الابتكار، ولعل من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام وتوظيف الحاسوب لمصلحة المواد الدراسية، حيث التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر الرتيب الذي يطغى غالبا على أدائنا التدريسي داخل حجرات الدراسة.

يوجد الكثير من التطبيقات للحاسوب التي تفيد في عملية التعليم والتعلم، ولعل من أهمها برنامج الباور بوينت PowerPoint فهو برنامج سهل وباستطاعة المعلم أن يستفيد من خدماته في مجال التدريس ونقل هذه المهارة إلى الطلبة، والاستعانة بالعارض الرقمي الداتشو (DATACHOO) في استعراض النصوص التعليمية، أو نصوص من كتب، أو عرض لنظريات لغوية أو غيرها من المواد التعليمية التي يدرسها الأستاذ لطلبته.

ولقد تعددت وجوه هذه التقنية وتشكلت بوسائلها الحديثة التي تتميز بالسرعة وحداثة نقل المعلومة طبقا لمتطلبات العصر الراهن، وفي نفس الوقت تفكر في المستقبل القريب والبعيد، وقد سماها ايغناسيو راموني (IGNACIO RAMONET) بالمعرفة الحاسمة العبقرية الباسطة نفوذها على كل العالم بمفهومه البعيد حيث يوضح أهدافها قائلا: (إن المعرفة الحاسبة على مستوى الكوكب رهانها هو السيطرة على الكومبيوتر، التلفزيون والهاتف)[1] الوسيلة المباشرة والأقرب للتواصل مع الآخر، والمؤثرة على الناس بمختلف أعمارهم، لأنها تتوافق والقدرات التي يمتلكها الإنسان ويستطيع الاستفادة منها في تزويد نفسه بكل الآليات العلمية، والثقافية والتربوية والسلوكية، وقد لاحظنا علماء السلوك ينوهون بأهمية المعرفة التكنولوجية في تلقين السلوك وتقويمه، وخبراء التربية في منتصف القرن العشرين خاصة في العملية التعليمية بالمدارس والجامعات في جميع المقاييس والنشاطات التي من خلالها يضمن إيصال المعلومة واضحة وكاملة وحقيقة ومؤثرة، والأهم في العملية التعليمية أن يتأثر المتعلم فيتفاعل مع المعلومات المقدمة له ليوظفها في مكانها وفي وقتها المطلوب، وينسج من خلالها ويوسع بها خياله العلمي والأدبي.

ولأن العملية التعليمية في حد ذاتها تمثل أيضا في جوهرها عملية اتصالية تواصلية تأثيرية فالمعلومة المقدمة يتم تجاذبها بين المرسل وهو المعلم أو المدرس وبين المرسل إليه وهو المتعلم أو الطالب، والذي يسعى بينهما لإحداث عملية التواصل هي وسائل التعليم التي نركز عليها في مداخلتنا، ومن هنا ظهر الاهتمام العملي بهذه الوسائل (وسائل التعليم)، وأخذت تسميات متعددة منها الوسائل التعليمية، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، تكنولوجيا الإعلام، معينات التدريس، الوسائل البيداغوجية الإعلامية، التقنيات الرقمية التعليمية وغيرها وأصبحت هذه الوسائل عنصرا مهما يعتمد عليه المعلم في تقديم مادته التعليمية سواء على مستوى الشرح أو الإيضاح أو التطبيق، وبذلك وضع المتعلم في قلب

المعلومة، فيحدث الاقتناع والتثبيت في حواسه لأنها(من الناحية التطبيقية قد تستخدم للتأثير الانفعالي وتطويع الناس وتوجيههم نحو فكرة معينة)[2].

قد أثبتت الوسائل الحديثة نجاعتها وتأثيرها في العملية التعلمية والتي تتمثل في وسائل الإعلام (INSTRUCTON MEDIA) التي أفرزها التطور التكنولوجي، وأنتجتها العصرنة، وفرضتها العولمة التي عرفها العالم ومست بدورها قطاع التربية والتعليم الذي سعى لاستخدام كل وسيلة إعلامية حسب الهدف التعليمي المراد الوصول إليه، وتحقيقه وإيصال المتعلم إليه، بدل الوسائل التقليدية التي تبقى في نقص، قاصرة عن تأدية المهمة التعليمية على أكمل وجه والمتمثلة في السبورة والطباشير والكتاب المدرسي .

ولا نستغرب إذ نجد أن كل خبراء التربية والتعليم يلحون على استخدام وسائل الإعلام في المدارس، والمعاهد، واعتمادها الوسيلة الأولى والأهم في تحقيق نجاح العملية التعليمية وقد كانت (الانقلاب الحقيق على المناهج التعليمية القديمة التي أصبحت غير مجدية وحدها، إلا أن هذا يجب أن يخضع لاستراتجيات محددة لتحقيق هدف التعلم الفعال)[3].

2- أهمية استخدام وسائل الإعلام (INSTRUCTON MEDIA) في العملية التعليمية : طرح موضوع تحديث تعليم اللغة العربية نفسه على المنشغلين في مجال التربية والتعليم، ومجال التعليميات في محاولة منهم للارتقاء بفاعلية تلقين العربية للناطقين بها أولا، ومن ثم لغير الناطقين بها، وتطويع الوسائل القديمة لوسائل الرقمنة والتكنولوجيا الحديثة، والتي سميت بتكنولوجيا التعليم، ويقصد بها(استخدام التقنية المعاصرة في المؤسسات التعليمية للإفادة منها في التعليم بجميع جوانبه، ويعتقد الباحث" ليسيدين LUMSDAINE" عام 1964 بأن التكنولوجيا في التعليم يمكن تعريفها بأنها عبارة عن استخدام المعدات في تقديم المواد التعليمية، وتعني حسب رأيه بأنها تطبيق المبادئ العلمية خاصة نظريات التعليم لتحسين التعلم)[4].

وقد قدم العلم للتعليم وسائل تعليمية حديثة كالسينما، وأجهزة العرض الرقمية المختلفة، والتلفزيون، والراديو التعليمي، وأجهزة التصوير، والتسجيل الصوتي، (وهذه الوسائل هي التي أطلق عليها فيما بعد اسم تكنولوجيا الوسائل الإعلامية وهي عبارة عن وسائل أفرزها التقدم التكنولوجي وتستخدم في عملية إعلام وإخبار الأفراد بما يحيط من حولهم)[5].

عملت الكثير من المؤسسات التعليمية على إدخال هذه التقنيات الحديثة (إلى أن ظهر مفكرون تربويون انتقلوا من هذه المرحلة "مرحلة استخدام الوسائل" إلى مرحلة التفكير في استراتجيات استخدام هده الوسائل حتى يكون التعليم شاملا للمتعلم وطريقة التعليم، بل عملية التربية كلها، وحيث لا تصبح طريقة العرض أو الاستقبال هي المحور الأساسي لعملية التعليم)[6].

كما يشدد التربويون على ضرورة الاستعمال الفعال، والجيد والمتقن للوسائل الحديثة الإلكترونية في التعليم؛ إذ ليست العبرة في استخدامها، ولكن العبرة كيف يمكننا توظيفها بشكل إيجابي يساعدنا على الشرح والتوضيح وإيصال المعلومة ويعتقد جانيه (GAGNE) بأن التعليم هو عمل فردي، ومجهود خاص يقوم به المتعلم، وهذا ما يجعله في حاجة دائمة إلى المساعدة والأخذ بيده وإصلاح خطأه، وليس واقعة اجتماعية (SOCIAL EVENT).

لوسائل الإعلام (INSTRUCTON MEDIA) أهمية كبيرة، وعظيمة في العملية التعليمية، التي تسمى في المجتمع بوسائل الترفيه، ووسائل الإعلام والتثقيف، ووسائل الإرشاد، ووسائل التوعية والتوجيه، وتكون في العملية التعليمية وسائل إيضاح وشرح سمعية وبصرية، وتسمو بالمتعلم إلى التواصل والانفعال التأثري ولا يقصر بذلك الدرس على المدرس وحديثه وحركاته، ولا يصبح المصدر الوحيد والأول والأخير للمعرفة، لذلك (أدرك المعلمون عبر العصور أن الكلام وحده عاجز في كثير من الأحيان على أن ينقل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ، فضلا عن اكتسابهم الإدراك الصحيح لهذه الحقائق، والمعلومات

ودعا المفكرون إلى استخدام وسائل أخرى وكانت أولى هذه الوسائل هي الرسوم والصور وسميت صورا إيضاحية، ثم سميت معينات التدريس ينعت بها كل الوسائل الأخرى، وبخاصة السينما والمصورات)[7]، وبهذا الشكل لا يكون المعلم والكتاب المصدر الوحيد للمعرفة، بل تتنوع المصادر في الوقت ذاته، ويتحقق التكامل بين الكتاب، والوسائل الأخرى(ونشر مفهوم التعليم المتنقل بحيث يظل المتعلم على اتصال بمصادر التعلم أينما كان استخدامها والتركيز على التجريب والمشاهدة والبحث عن المعلومات، وأيضا تنمية المهارات والقدرة على الابتكار من خلال الوسائل الإعلامية والمعارض والأنشطة)[8] لذلك وجد خبراء التعليم أن للتكنولوجيا أثرا إيجابيا على مردود المتعلمين حيث أنها:

2- 1- **توفر وتختصر الوقت**: إذ الوسيلة البصرية والحسية تعتبر بديلا عن جميع الجمل والعبارات التي ينطق بها المعلم، ويسمعها الطالب والتي يحاول أن يفهمها ويكون لها صورة عقلية في ذهنه، ليتمكن من تذكرها، كأن يسمع النص من مبدعه، أو يعرض مكتوبا بخط وشكل واضح .

2- 2- **الإدراك الحسي**: إن الألفاظ لا تستطيع أن تعطي المتعلم صورة حقيقية جلية تماما عن الشيء موضوع الحديث أو الشرح، لذلك يرى الصورة ويسمع الشرح في آن واحد فتستقر في ذهنه تلك الألفاظ، وهذا ما تهدف إليه الوسيلة الإيضاحية.

2- 3- **الفهم**: الفهم هو قدرة الفرد على تمييز المدركات الحسية وتصنيفها وترتيبها وحسن استخدامها متى يطلب منه، وهو استقرار المعلومة في حواسه والاقتناع بها، فالفرد يتصل بالأشياء، والمظاهر المختلفة عن طريق حواسه، وبالطبع لا يستطيع هذا الفرد أن يفهم المسميات أو الأشياء إلا إذا تم فهمها والتعرف عليها، ومشاهدتها أي توظيف الحس والبصر في آن واحد، وذلك ما يؤكده (عالم التربية باستالوزي (PASTALOZY) (1746–1837) حيث يرى بأن زيادة قدرة المتعلمين، ودافعتهم أيضا ليست في تزويد المتعلمين بالمعارف

ولكن مهمته هي مساعدة على تنمية قواه، وملكاته العقلية وقدرته على اكتساب المعرفة بنفسه، وهذا إشارة إلى بالتلميذ، وهذا في نظره هو جعل العملية التعليمية تسير حسب النظام الذي يسير فيه النمو العقلي للطفل)[9].

2- 4- <u>أسلوب حل المشكلات</u>: حينما يشاهد الطالب تقنية تعليمية فإنها في الغالب تثير فيه بعض التساؤلات التي قد لا تكون مرتبطة مباشرة بموضوع الدرس، وقد تنمي هذه التساؤلات أو التي تنبع من حب الاستطلاع أسلوب حل المشكلات لدى هذا الطالب؛ إذ في العادة ما يسير هذا الأسلوب في تنمية قدراته الذهنية فيطمح إلى التسامي وتجاوز هذه التقنية العلمية، فلا يمكننا أن نعادل تفكير من تعرف على الكومبيوتر في سن الثالثة مثل من تعرف عليه في سن العشرين أو أكثر.

2- 5- <u>المهارات</u>: تقوم التقنيات التعليمية بتقديم توضيحات علمية للمهارات المطلوب تعلمها (فهي تساعد على توصيل المعلومات، والمواقف والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وبالتالي فهي تساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا، وإن اختلفت المستويات كما أنها تساعد على إبقاء المعلومات حية في ذهن المتعلم، كذلك فهي تبسط المعلومات المتضمنة في المادة التعليمي وتعمل على توضيحها)[10].

2- 6- <u>محاربة اللفظية</u> : عدم معرفة الطالب أحيانا لبعض الجمل أو الكلمات العربية، مما يتسبب بخلط المعنى لديه، ولكن بالصورة توضح المعنى وينكشف الغموض وينطق بها على شكلها الصحيح، فيستمع إلى القراءة النموذجية الصحيحة، فيكتسب مهارة الاستماع وتلفظ الحروف على مخارجها الصيحة.

2- 7- <u>تتيح للطالب فترة تذكر</u> أطول للمعلومات وتساعده على توظيفها بالشكل الصحيح .

2- 8- تشوق المتعلم وتجذبه نحو الدرس: لأنه مقبل على جو حركي ممتع متنوع، لا تدخله الرتابة والركاكة والنمطية الواحدة، ويخرج الدرس عن العادة إلى الابتكار وتدفعه (إلى تنمية تفكيره ويتعلم عن طريق السماع والمشاهدة والربط بين المتغيرات وهنا يعتبر هذا أحد الأساليب في تنمية ملكة الذكاء، بالإضافة إلى الألعاب التي توجد في بعض الوسائل الإعلامية فإن المتعلم عندما يقبل عليها يمكن أن تنمي فيه الجوانب الوجدانية الشعورية، ويشعر أيضا بالارتياح مما يسمح له بتحديد طاقاته نحو التعلم)[11].

2- 9- تدفع المتعلم ليتعلم عن طريق العمل: وكأنه في ورشة متنوعة ومتعددة يستقي منها المعرفة بالطريقة التي تتوافق ونمط ذهنيته بخاصية الصورة المتحركة الملونة التي تؤثر على المتعلم وقد تنبأ طوماس إيديسون (THOMAS EDISSON) بتطور وتأثير الصور المتحركة بما يلي:(إن المراجع المحتاجة سوف تكون فقط للاستخدام الشخصي للمعلم، وسوف تكون الأفلام بمثابة لوحات إرشادية للكتب التي يدرس منها المعلم، وليس الكتب كمرشد للأفلام وسوف يتعلم التلاميذ كل شيء من الأفلام من أدنى الصفوف إلى أعلاها، ومن المتعذر اجتناب الأفلام علميا باعتبارها طريقة التدريس الوحيدة)[12].

2- 10- تدفع الطالب نحو التعلم الذاتي والتعلم المفرد، وتعوض المعلم في إرسال المعلومة فهي (تعوض النقص في عدد المعلمين في بعض التخصصات كما يمكن أن يعلم عددا كبيرا من الطلاب في وقت واحد وبنفس الكفاءة مع كل منهم على عكس المعلم الذي تتناقص كفاءته، وأثره التعليمي بزيادة أعداد من يعلمهم)[13].

2- 11- تنمي الحس الجمالي فالتقنية التعليمية تكون في العادة ذات إخراج جيد وتناسق لوني جميل.

2- 12- تنوع حواس المتعلم بمشاركة أكثر من حاسة في التعلم فالاعتماد على (حاستي السمع والبصر يؤدي إلى سرعة استيعاب الرسالة

الإعلامية وثبت مضمونها، حيث يشاهد الأطفال البرامج الخاصة بهم لتنمية قدراتهم المعرفية، لقد تم الإعلان بأن التلفزيون التعليمي أداة جيدة، وفي الدول المتطورة يتم الاتفاق بملايين الدولارات سنويا لعمل برامج أفضل، وتحسين الأجهزة ولتدريب معلمي الفصول ومعلمي التلفزيون، إن التلفزيون التعليمي يستخدم في جميع مستويات التعليم وبصفة خاصة في المدارس الثانوية والكليات ونقله من مكان إلى آخر داخل حجرة الدراسة، ويمكن استخدامه في تدريب أعداد كبيرة من التلاميذ)[14].

2- 13- **المساعدة على تنظيم المادة التعليمية** وتصنيفها حسب الحاجة إليها مع سهولة التعديل فيها بالإضافة أو الحذف، حسب متغيرات الظروف والتحولات التي يشهدها التطور العلمي.

2- 14- **تنمية الميول الايجابية** لدى الطلاب وتحفيزهم على محاكاتها وإبداع أعمال علمية، وأدبية مثل التي عرضت عليهم.

2- 15- معالجة مشاكل النطق والتأتأة .

3- اللغة العربية وتعاملها مع عصر الرقمنة (الكومبيوتر) :

3- 1- المعالجة الآلية للغة العربية : من الاقتراحات والحلول التي ترتكز عليها لغتنا للنهوض بها هو توظيفها لآلية الكومبيوتر والمعالجة الرقمية لآدابها، باعتبارها الوسيلة الحديثة التي تتماشى مع تكنولوجيا العصر وانفتاحها على العالم الخارجي، وفي هذا الصدد يقول مفيد شهاب: (عن إقبال الجيل الجديد بشغف على الأخذ بالتقنيات العلمية الحديثة واستخدام الحاسب والتعامل مع شبكة الانترنت بمهارة، وكان له مردود إيجابي على استخدامهم اللغة بحيث تكون أكثر دقة ووضوحا، وأنصع تعبيرا وبيانا)[15]، وبالتالي فهو يدعو إلى التمسك بالتقنيات الحديثة الرقمية للنهوض باللغة العربية، على أنها من أكثر اللغات قابلية لاستخدام الكومبيوتر في مجال معالجتها آليا، وهذا ما يؤدي بها إلى الصمود أمام تحديات اللسان الأجنبي، ودخولها في عالم المعلومات

كوعاء للثقافة العربية والإسلامية، لأنها تجمع بين كثير من الخصائص اللغوية المشتركة مع اللغات الأخرى، فأبجديتها ليست فونيمية صرفة كالاسبانية والفنلندية، حيث يناظر كل حرف فونيما (صوتا) واحدا كما أنها ليست مقطعية كاليابانية، حيث رموز الأبجدية عبارة عن مقاطع يتكون منها صامت (حرف) يتبعه صائت (حركة) مثل "ما" "كي"، "نو" فالأبجدية العربية رغم كونها فونيمية أساسا، فإنها تتضمن حروفا مقطعية مثل : لا، لأ، لإ، أ، إ، ؤ ئـ، (ويجمع نحو العربية بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، كما تطابق العربية بين الفعل والفاعل في حين تخلو الانجليزية من هذا التطابق باستثناء الفعل المضارع مع الفاعل الغائب HE GOES وتعرف العربية الأسماء الموصولة "الذي، الذين، التي... " فتصل ولا تصل النكرة في حين لا تستخدم الصينية ظاهرة الصلة إطلاقا)[16]، فضلا عن خصائصها الاشتقاقية العالمية التي لا تضاهيها لغة أخرى.

لذلك تشمل المعالجة الآلية للغة العربية نظام البرمجة الآلية أو بواسطة الكومبيوتر للمستويات اللغوية المختلفة المتمثلة في الأنظمة التالية:

3- 1- 1- نظام الصرف الآلي (الصرف الحاسوبي COMPUTATIONAL MORPHOLGY) الذي يقوم، بتقنية آلية، بتحليل الكلمات إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية، أو يعيد تركيبها من هذه العناصر، مثال تحليل كلمة "بتحليلها "إلى حرف الجر" الباء" والضمير المتصل "ها" وساق الكلمة "تحليل" الذي يحلل إلى الجذر "حلل" على صيغة فعل بينما مصدره على وزن فعلل.

3- 1- 2- نظام الإعراب الآلي الذي يقوم بإعراب الجمل آليا أو بما يسمى بالنحو الحاسوبي COMPUTATIONAL SYNTAX .

3- 1- 3- نظام التحليل الدلالي الآلي (الدلالة الحاسوبية COMPUTATIONAL SEMANTICS) الذي يستخلص معاني الكلمات

استنادا إلى سياقها، ويحدد معاني الجمل استنادا إلى ما يسبقها وما يلحقها من جمل (وذلك علاوة على قواعد البيانات المعجمية، والقواميس الالكترونية الرقمية ومنهجيات هندسة اللغة)[17] وهو ما يعرف بالسياق الذي توجد فيه الجملة المعتمد على قاعدة غنية من المعلومات المخزنة.

3- 2- المعالجة الآلية على المستوى الصوتي : دخلت اللغة العربية مجال الرقمنة وعالم الكومبيوتر من الناحية التطبيقية العلمية عام 1962، عن طريق معهد التخطيط القومي المصري، وكان العمل في بداية الأمر مقتصرا على إحلال الحروف العربية محل الحروف الانجليزية في الطباعة، وتمكنت اللغة العربية من الدخول بصفة رسمية في عالم المعالجة الآلية، عندما تمكن سيد حيدر– من أصل باكستاني– من تصميم نظام آلي لاختيار شكل الحرف العربي تلقائيا حسب الحرف السابق عليه واللاحق له، فحرف العين مثلا له أربعة أشكال: ع،عـ، ـعـ، ـع، تحدد حسب موقعه من الكلمة وبذلك اختصرت لوحة المفاتيح العربية لتشمل الحروف الأصلية فقط، بحيث تختار الآلة الشكل المناسب للحرف وفقا للسياق الذي يريده داخل الكلمة، مما مكن من استفادة اللغة العربية من تطبيقات الكومبيوتر المختلفة، لكن بداية الالتقاء بين الكومبيوتر ونظام الكتابة العربية لم تخل من بعض المشاكل والصعوبات وهذا راجع إلى اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار، وأيضا تشكيل الحروف العربية بالحركات وتعدد أشكال الحرف الواحد، وقد ظهرت عدة اقتراحات لتذليل هذه الصعوبات من بينها اقتراح عبد المالك بوحجرة، والمتمثل في: استخدام الحروف المنفصلة في الكتابة لأنها تتلاءم مع الآليات الحديثة لاسيما الكومبيوتر، وقد وافقه في رأيه هذا عباس الجراري بقوله: (في عصر التكنولوجية الرقمية يجب علينا أن نتهيأ للتعامل مع هذه التقنية)[18].

كما استوعبت هذه اللوحة الحروف الهجائية التسعة والعشرين بالإضافة إلى الهمزة المتنوعة وبكل المواقع في الكلمة وعلامات الإعراب المتنوعة من ضم

وتضعيفه وفتح وتضعيفه وكسر وتضعيفه والسكون وبعض الأشكال المختلفة للحروف: كالتاء المربوطة والهاء المنطوقة والألف المقصورة.

و هذا نموذج لتوزيع الحروف العربية على لوحة المفاتيح :

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="14"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>ذ</td></tr>
<tr><td>د</td><td colspan="2">ج</td><td>ح</td><td>خ</td><td>هـ</td><td>ع</td><td>غ</td><td>ف</td><td>ق</td><td>ث</td><td>ص</td><td colspan="2">ض</td></tr>
<tr><td></td><td>ط</td><td>ك</td><td>م</td><td>ن</td><td>ت</td><td>ا</td><td>ل</td><td>ب</td><td>ي</td><td colspan="2">س</td><td colspan="2">ش</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">ظ</td><td>ز</td><td>و</td><td>ة</td><td>ى</td><td>لا</td><td>ر</td><td>ؤ</td><td>ء</td><td>ئ</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

كما ابتكرت التكنولوجيا الرقمية وسائل حديثة تستغني عن لوحة المفاتيح لإدخال الحروف والنصوص العربية إلى ذاكرة الكومبيوتر، فثمة وسائل أخرى تستخدم في ذلك منها:

3- 2- 1- برامج التعرف الضوئي على الحروف العربية التي بدأ استخدامها بالفعل في أواسط التسعينات متأخرة عن نظيرتها الإنجليزية عقدا من الزمان، وتعتمد بشكل أساسي على تقنيات تقطيع الكلمات ومقارنة الأشكال وتهدف إلى (تحويل النصوص المخزنة في شكل صورة عن طريق الإضافة إليها أو الحذف منها كما يمكن عن طريقها التعرف على النصوص المكتوبة يدويا)[19].

3- 2- 2- برامج الإملاء الآلي للنصوص العربية صوتيا على الكومبيوتر، بحيث يصبح الكومبيوتر في هذه الحالة بديلا عن وسائل الكتابة التقليدية التي تستخدم فيها أصابع اليد، ويمكن أن تفيد هذه التقنية في تعليم اللغة للنشء أو المستخدمين الأجانب، لاسيما بعد أن ساعد انتشار الكومبيوتر واستخدامه في العملية التعليمية على نطاق يتسع يوما بعد يوم على تحديث الظروف التقليدية في تلقي اللغة العربية، ويمكن إسناد دور أساسي فيها للكومبيوتر ارتكازا على النشاط الإيجابي والتفاعلي للمعلم نفسه فيما

يسمى بالتعليم الذاتي، كما تفيد التقنية أيضا في الإسراع في إنجاز النصوص العربية وتحريرها، وفي الوقت ذاته وعلى فرض نضجها، وتخطي صعوباتها في الاستخدام العربي كتعرفها على الكلام الطبيعي المستمر دون توقف بين المتلازمات كـ" ال" التعريف والاسم المعرف بعدها وسعة قاموسها وعدم تأثرها بالحالة النفسية والمزاجية للمستخدم أو بالضوضاء التي تحيط به تفقد المملي القدرة على التركيز التي تستوي لديه نتيجة اشتراك عدد اكبر من جوارحه وحواسه في عملية الإبداع والتأليف، وهذا ما يساعد في تعليمية اللغة العربية مما يسهل استخدامها ضمن المعالجة الرقمية.

<u>3- 3- المعالجة الآلية على المستوى الصرفي</u>: يعد المحلل الصرفي العربي النقلة النوعية التي عرفتها العربية في إطار التطور الذي عرفته في مستوى المعالجة الآلية، وذلك سنة 1985، ولكن على مستوى الكلمة حيث (تطورت المعالجات الصرفية في الكومبيوتر في التعامل مع مختلف منظومات الكتابة العربية المشكولة وغير المشكولة)[20]، حيث يتاح عن طريقه توليد جميع الكلمات التي يمكن اشتقاقها من جذر معين ورود أية كلمة مشتقة إلى جذرها أو أصلها المأخوذة منه، وهو الأسلوب الذي تفردت به معاجمنا العربية، كما يستطيع الكومبيوتر أن يولد جميع الأسماء المشتقة قياسيا وسماعيا من الفعل المجرد أو المزيد، وهي تشمل: اسم الفاعل، صيغ المبالغة، اسم المفعول، اسمي الزمان والمكان، اسم الآلة، اسم التفضيل، الصفة المشبهة، المصادر بأنواعها الصريح والميمي ومصدر الهيئة كما يقوم الحاسوب بتصنيف الأسماء من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع وغيرها من التصريفات التي يقوم بها البرنامج والحاسب الآلي.

<u>4- دور الانترنت في تعليمية اللغة العربية</u>: تعد شبكة الإنترنت ثورة التكنولوجيا والرقمنة والاتصالات الحديثة حيث توظف اللغة كآلية للتواصل مع مختلف الوسائط المتعددة، وتستقبل هذه الشبكة آلاف المتصفحين يوميا في

مختلف بقاع العالم، وتساهم التقنية في تعلم اللغة العربية، ويمكن لطالب اللغة العربية الاستفادة منها في تحصيل اللغة وتنمية ملكته العلمية، ويتشكل النص فيها على عدة وجوه منها:

4- أ- المنتديات والمدونات الثقافية: بمختلف توجهاتها وتخصصاتها حيث تطرح قضايا مختلفة للنقاش وتقدم خدمات متنوعة لمن يرتادها، وتقدم تسهيلات في البحث عن المعلومات لمشتركيها.

4- ب- مواقع الأدباء والنقاد والدارسين : وهي مواقع خاصة بأديب أو ناقد، هدفها التعريف بالشخصية وعرض سيرة حياته المهنية والعلمية وتعرض نصوصا من إبداعه ومكتبته الإلكترونية والصوتية والبصرية من صور فوتوغرافية لنشاطاته العلمية والثقافية، والتواصل مع القراء مباشرة عن طريق البريد الإلكتروني، وبذلك تقرب المبدعين من القارئ وتبسط سيرتهم الشخصية بواسطة النص الإلكتروني.

4- ج- مواقع الجامعات والمعاهد والهيئات والمنظمات العلمية والثقافية التي تتيح للمتجول والمتصفح للشبكة التعريف بها وبتخصصاتها وأعمالها وتقديم ورقة تقنية وعامة عن نشاطاتها، وتتيح للقارئ التسجيل فيها وإعطاء كلمة مرور خاصة به.

4- د- المكتبات الالكترونية التي تهتم بتقديم النص الأدبي الإلكتروني وعرضه على هيئة مؤلف، جاهز للطلبة والباحثين والمنشغلين بالبحث العلمي ومجال الكتابة والتأليف، وهي كثيرة على الانترنت، تقدم لك آلاف الكتب بجميع أنواعها وتخصصاتها "عندما نعرف أن داخل كل خانة مجموعة كبيرة من الأعمال، مثل ما نجد على سبيل المثال في مكتبة الأدب (الأغاني، العقد الفريد،صبح الأعشى، البيان والتبيين، البخلاء...)"[(21)] مع خدمة التحميل والنقل والطبع، وتستعمل خدمات متعددة الوسائط في قراءتها

وتقديم ملخص لكل كتاب مع المعلومات التوثيقية له وغيرها من الخدمات المجانية التي تنشر وتوسع من استعمال النص الأدبي.

4- هـ- <u>الموسوعات الضخمة في عالم الدراسات والنصوص الأدبية والكتب الإلكترونية</u>: نذكر على سبيل المثال تجربة موقع الوراق[17] ويعلق عليه المفكر سعيد يقطين" باعتباره أضخم موسوعة عربية في اختيار الاسم، فهو دقيق فيما يدل عليه، وينقلنا إلى التراث العربي عندما كانت الوراقة مزدهرة وعالم الكتاب ينبئ عن المستوى الرفيع الذي وصل إليه العرب على المستوى الثقافي والحضاري"[18] ويضم الوراق خدمة للمستعمل العربي ويقدم صورة جلية لتقدم وجمالية النص الإلكتروني العربي حيث "يضم كما هائلا من الكتب والمصنفات العربية القديمة، هذه الاختصاصات هي على النحو التالي: كتب الأدب وعلوم القرآن وكتب التاريخ وكتب الجغرافيا والرحلات وكتب الحديث وكتب التراجم وكتب الفلسفة والمنطق وكتب الأنساب وكتب علم اللغة وكتب الفقه وكتب العقيدة والطب والتصوف وتفسير الأحلام وعلوم مختلفة والبيبلوغرافيات "[22].

4- و- مواقع الترجمة: التي تهتم بترجمة المفردات والجمل والنصوص والمواقع من وإلى جميع لغات العالم في ظرف قياسي، مما يؤهل للباحث التجول بحرية مطلقة وبسهولة تامة في البحث عن المعلومة التي يود توظيفها في تحصيله العلمي.

الهوامش:

1- عمرو حسن أحمد بدران، الإنسان والعولمة، مكتبة الجزيرة، دائرة معارف بناء الإنسان المنصورة، القاهرة، 1999، ص 58.

2- أحمد بدر، الاتصال الجماهيري بين الإعلام والتطويع والتنمية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1988، ص 03.

3- نبيل علي، اللغة العربية والحاسب، عالم المعرفة، القاهرة، العدد 184، 1994، ص 45.

4- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 32.

5- ماهر الكيالي، الرد على الاتجاهات العادية في المجالات الفكرية والثقافية، الناشر العربي بيروت، لبنان، ص 25.

6- فتح الباب عبد الحليم سيد، الكومبيوتر في التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1995 ص03.

7- المرجع نفسه، ص 34.

8- سيد سلامة الخميسي، قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعلمية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 151.

9- هدى محمود الناشف، إستراتجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة، مصر، 1998 ص 98.

10- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 1999، ص 224.

11- هدى محمود الناشف، إستراتجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، ص 112-113.

12- سيد سلامة الخميسي، قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعلمية، ص 148-149.

13- المرجع نفسه، ص 148 -149.

14- إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 2، 1998 ص 113.

15- محمد شفيق، في الترجمة والتعريب، مطبوعات الأكادمية الملكية، الرباط، المغرب، 1988 ص 51 – 52.

16- نبيل علي، العرب وعصر المعلومـــات، عالــم المعــرفة، الكويــت، العــدد 184، 1994 ص 302.

17- سعيد أحمد بيومي، أم اللغات دراسة في خصائص اللغة العربية والنهــوض بهــا، مكتبــة الآداب، القاهرة، مصر، 2002، ص 106.

18- عباس الجراري، الحرف العربي والتكنولوجية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعــلان ليبيا، 1989، ص 112 – 113.

19- أحمد الأخضر، الكتابة والحاسوب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلــوم والثقافــة الرباط، المغرب، 1987، ص 88.

20- نبيل على، العرب وعصر المعلومات، ص 179 .

21- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط- مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2005، ص 77.

22- المرجع نفسه، ص 134.

اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

أ. فاطمة الزهراء بغداد

جامعة بشار

يقدم هذا المقال سردا مختصرا لتعليم اللغة العربية وأهداف تعلمها في المرحلة الابتدائية، ويهدف هذا البحث إلى إتقان المهارات اللغوية، ولذلك كان من الضروري استخراج العوامل التي يضمن بها إتقان هذه المهارات ووسائل تنميتها مستدركا على علوم التربية، وأساليب التدريس نقائص أدت إلى ضعف المهارات اللغوية، ويهدف أيضا لتوضيح أثر غياب المناهج على مستوى تحصيل الدارسين في اللغة العربية .

ويبدأ تعليم اللغة العربية في الجزائر من بداية التعليم الابتدائي ويستمر إجباريا في مراحل التعليم العام كلها، وفي تعليمية اللغة العربية شجون من حيث نوع التعليم وحجمه والوقت المخصص له.

واللغة ليست مجرد نظام: "لتوليد الأصوات الناقلة للمعنى، فهي كما قالوا مرآة العقل، وأداة التفكير، ووعاء المعرفة، والهيكل الذي يقيم صلب المجتمعات الإنسانية"[(1)]، ونجد في الخصائص أشهر تعريف للغة في الفكر العربي والإسلامي، وهو تعريف تناقله بعد ذلك اللغويون والأصوليون يقول ابن جني: " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[(2)].

وللغة وظائف منها ما هو اجتماعي، وما هو نفسي، وما هو ثقافي، وما هو تربوي، ذلك أن اللغة لا تدرس بوصفها غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لبلوغ غاية أكبر ألا وهي تربية الأجيال وإعدادها إعدادا يتلاءم مع ظروف الحياة وتطورها.

واللغة العربية هي اللغة الأولى في الجزائر، وهي اللغة الرسمية، وتبعا لذلك فهي لغة العمل في المجتمع الجزائري، ولذلك فإن إجادتها قراءة وكتابة

ضـرورة ملحـة تعمـل المؤسـسات التربويـة علـى تحقيقهـا. إن اللغـة العربيـة لغـة سامية،لغة عالمية حية تفردت بتاريخ طويل وتراث لغوي أصيل لا نكـاد نـرى لـه مثيلا بـين اللغـات لغـة ارتبطـت بالإسـلام لسانا وعقيـدة، وهـي بهـذا تتمـاز عمـا عـداها مـن اللغـات الأخريـات كالإنجليزيـة، والفرنـسية، والألمانيـة واختلافهـا يتجسد في ثلاثة جوانب: " أن العربية لها امتداد تاريخي ليس لهذه اللغـات، بمعنـى أنها استمرت منذ الأدب الجاهلي حتى الآن دون أن تتعرض لتغير نـوعي كاللغـات الأخـرى .... أنهـا تـرتبط ارتباطـا عـضويا بالإسـلام، يبـدأ هـذا الارتبـاط بـالقرآن الكريم ثم يمتد في الحديث الشريف، والتفسير، والفقـه .... وأن لهـا تـراث لغـوي هائل وأن هذا التراث لا غنى لنـا عنـه باعتبـاره عنـصرا ضـروريا مـن عناصـر تعلـيم العربيـة في العـصر الحاضـر"[3]. إذ إن تعليم اللغـة العربيـة لأبنائهـا في أزمـة حقيقيـة بـالرغم مـن أن هـذه اللغـة لغـة طبيعيـة مثلها مثل أي لغـة طبيعيـة أخـرى، وبالتـالي فالأزمة التي تعانيها الآن ليس مردهـا إلى اللغـة نفسها وإنمـا المشكلة تكمـن في تعليم اللغة العربية وهو ما يستوجب أن نبحـث عـن حل لهذه المشكلة، فـأي علـم نحتـاج ؟ وأي علـم نطبـق ؟ وعلـم اللغـة التطبيقـي هـو العلـم الـذي نـراه مناسـبا لاسـتقراء مـشكلة تعلـيم العربيـة وتـصفح آثارهـا مـن خـلال اسـتنباط مـستخلفاته النظريـة،واختيار مبـادئ العلـم بهـذه الطـرق وتحديـد دوره في العمليـة التعليميـة فعلم اللغة التطبيقي هـو تطبيـق: "نتـائج المنهج اللغـوي وأسـاليبه الفنيـة في التحليل والبحـث علـى ميـدان لغـوي"[4]، فعلـم اللغـة التطبيقـي عمـل علـى بـث معطياتـه وجسدها في طـابع إجرائـي، أي تحويل المعرفـة النظريـة إلى غايـة علميـة يـستفيد منهـا البـشر، وتعـرف هـذه الغايـات عـادة بـالعلوم التطبيقيـة، ومنهـا علـم اللغـة التطبيقي فهو ملتقى علوم عدة فإن ثمة اتفاقا على أن "علومـا أربعـة تمثـل المـصادر الأساسـية لعلـم اللغـة التطبيقـي: علـم اللغـة، وعلـم اللغـة النفـسي، وعلـم اللغـة الاجتماعي، وعلم التربية"[5]. مادتـه مـستمدة مـن هـذه المـصادر الأربعـة، فعلـم اللغـة يدرس اللغـة باعتبارهـا ظـاهرة مجـردة عـن واقعهـا الإنـساني، وعلـم اللغـة النفـسي

يدرس اللغة باعتبارها سلوكا، فهو يقدم درسا للسلوك اللغوي عند الفرد، وعلم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة باعتبارها واقعا اجتماعيا وفي الوقت نفسه يقدم درسا للسلوك اللغوي عند الجماعة، أما الطريقة فهي من اهتمامات علم التربية والطريقة هي إجراءات أو تقنيات يكتسب منها المتعلم مهارات، أو سلوكات أو معارف، والمنهج طريقة تعمد إلى تغيير سلوك المتعلم وتعديله باعتباره محور العمل التربوي، و"ليس هناك علم من هذه العلوم يغني عن الآخر في تعليم اللغة بل كل منهم يستعان به عند الحاجة إليه، فعند اختيار محتوى مقرر ما نحتاج إلى علم اللغة العام، وعند تحديد المهارات اللغوية نحتاج إلى علم اللغة النفسي وعلم التربية، وعند تحديد المواقف الاتصالية التي توضع فيها المادة اللغوية نحتاج إلى علم اللغة الاجتماعي"[6].

إن علم اللغة التطبيقي يتوجه في دراسته إلى وجود مشكلة تتطلب حلا: "فعلم اللغة التطبيقي نقطة التقاء تتجمع فيها العلوم السابقة لحل المشكلات العملية الخاصة باللغة، وعلم اللغة التطبيقي تستعين بالعلوم السابقة في التعرف على التفاصيل الكاملة لهذه العلوم وإنما يأخذ منها فقط ما يعينه على تحقيق أغراضه وأهدافه "[(7)]. فعلم اللغة التطبيقي يعين على تحسين سبل حل المشكلات، ووظيفته الوصول إلى الجمع الفعلي بين هذه العلوم، ويسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها :

- ❖ تبيان طريقة التدريس المرشحة للمعلم
- ❖ توضيح مدى ملائمة محتوى المقرر لأهداف تدريس العربية، فالهدف أساس مهم في تحديد واختيار طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية وتحديد الهدف (الأهداف) خاصة من خصائص البرنامج التعليمي الفعال، ويعرف الهدف بأنه " تغيير مرغوب في سلوك المتعلم، ذلك السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه، ثم تقويمه أثناء عملية التدريس أو بعدها"[(8)].

إن تعليم اللغة ليس بالأمر الهين، إنه أمر يحتاج إلى معارف عدة مع التأكيد على أن العمل في: " تعلم اللغة لا يمكن إلا أن يكون متكاملا لا فرديا ولا جزئيا، ووظيفة علم اللغة التطبيقي هي الوصول إلى التناغم الفعلي بين هذه العلوم على الاستعداد الدائم للتطور والتواؤم مع متغيرات الزمان والمكان(9)".

واللغة ملكة مكتسبة يكتسبها الفرد عن طريق الممارسة، والمحاكاة والدربة يقول ابن خلدون: "والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا "(10) ومثال ذلك أن اكتساب سليقة الشطرنج- إن صح هذا التعبير- لا يكون باستظهار القواعد وإنما يكون بالمشاركة في اللعب"(11).

مادا نعلم من اللغة ؟ وكيف نعلمه ؟فهل نعلم المحتوى ؟ أم المنهج ؟ فعلم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي يجيب على السؤال الأول، أما السؤال الثاني فيختص بالإجابة عليه "علم التربية" وفي بعض جوانبه علم اللغة النفسي كالعمر والاستعداد، وقدرة المتعلم المعرفية ومعلوماته اللغوية السابقة مع الإجراءات التعليمية التي ينبغي إتباعها عند تعليم اللغة، ذلك أن أي مقرر تعليمي لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس حيث إن تعليم اللغة تتضافر فيه عوامل متعددة يأتي في مقدمتها (أهداف) المقرر، و(خصائص) المتعلمين .

وللوسائل التعليمية أهمية في هذا الصدد حيث أصبحت أساسية في تعليم اللغات لتطوير المهارات التي تحددها الأهداف ولا سيما المتطورة منها. فتعليم اللغة إذن علم له حدوده، وله مصادره، وله أساليبه الفنية، فأين تقف اللغة العربية من ذلك ؟ وما الهدف من تعليمها؟

المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي من عناصر العملية التعليمية، ومن ثم فأي خلل في أحد هذه الأركان الثلاثة يؤدي حتما إلى فشل العملية التعليمية وضعفها، ومن أهداف تعليم اللغة العربية في المراحل الابتدائية ما يلي:

تنمية المهارات اللغوية والعمل على توسيع مدارك الطفل نحوها بما يتناسب مع قدراته العقلية والذهنية، حيث من المفترض في نهاية هذه المرحلة أن يكون قادرا على الاستخدام الصحيح للغة، أي القدرة على استخدام هذه اللغة استخداما صحيحا في الاتصال والتعليم والتعبير وغيرها:

أولا: تنمية مهارة القراءة

ثانيا: إكساب المتعلم القدرة على التعبير الصحيح، والكتابة السليمة وذلك عن طريق استخدام الأنماط والمفردات المكتسبة في التعبير والاتصال بالآخرين.

ثالثا: تمرين المتعلم على الحوار وتدريبه عليه عن طريق الأنشطة اللغوية التي تقام في المدرسة وخارجها مثل: الندوات، والإذاعة، والصحافة.

كيف تنمو المهارات اللغوية؟ وعلى أي أسس تقوم ؟ الأخذ بالمبادئ النفسية والتربوية وبناء المناهج اللغوية في جميع مراحل التعليم يعين المتعلم على تنمية المهارات وتطبيقها في مجالات التعلم المختلفة، والأخذ بهذه المبادئ قد يكون ضروريا وأكثر إلحاحا في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وفي ما يأتي بيان لهذه المبادئ:

❖ إغناء العمليات العقلية في تعلم المهارات: هناك عمليات عقلية تجري قبل أن يكتسب المتعلم ناصية الكلام المقروء، وقد يوصف المتعلم بالقارئ الجيد أو المتوسط ، أو الرديء وهو يمارس هذه العملية وبالقدر المستطاع، وفهم معنى الكلمة يتطلب عملية الاقتران وفيها يطلب من المتعلم أن يقرن بين الجانب المكتوب (الكلمة) وبين الهيئة التي تنطق بها الكلمة عند قراءاتها، وهذا الاقتران يتطلب حدوث عمليات عقلية أيضا منها: أن الطفل يخزن الكلمة

المكتوبة في الذهن كما تنطق، والكلمة المسموعة تمثل برمز مكتوب وهناك اختلاف بينهما فالعملية الأولى تجريدية تستخدم الوعي التجريدي والثانية تعيد التجريد إلى الحس، وقد يقترن المنطوق والمكتوب بالمعنى عند قراءة الكلمة وفهم معناها، وقد تقرأ الكلمة ولا يفهم معناها وهذا نتيجة عدم حدوث عملية الاقتران، وقد يقرأ المتعلم الكلمة ولا يتمكن من فهم المعنى إذ يلجأ إلى إعمال الذاكرة و يستدعي فيها ما اختزنته ذاكرته، فالنطق الصحيح للكلمة يكون بسلامة التخزين والاستدعاء والعقل المستخدم في أداء ذلك كله، وفي كل عملية من العمليات السابقة آليات عقلية كثيرة منها: التصور والإدراك، والتبصير، والتمييز والجمع، والتفريق، والمبادأة، والمراجعة والحكم، فإذا حدثت هذه العمليات جميعا حدث ما نسميه (الفهم) .

وللغة وظائف متعددة (سبقت الإشارة إلى ذلك في جزء من البحث) فباللغة نعبر، وبها نتواصل، فاللغة تخدم الإنسان وتسهم في تنمية شخصيته وبنائها بناء سليما، فعندما تستخدم اللغة من أجل تنمية المجتمعات الإنسانية وتآزرها تآزرا ثقافيا وعرقيا تكون اللغة موظفة توظيفا صحيحا، وهكذا تتآزر قدرة ومهارة الفرد في سبيل تحقيق هذا الهدف لتثبت أنها حقا مهارات وظيفية.

وللتوظيف معان متعددة ووجوه كثيرة، فمن هذه المعاني: " تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة "[12]، وفي هذا المقام قد نسأل كيف تتحول القدرة اللغوية إلى مهارة ؟ وهل التمكن يعين المتعلم على اكتساب هذه القدرات ؟

يرى الوظيفيون أن القدرة اللغوية تتحول إلى مهارة إذا تمكن منها المتعلم تمكنا جيدا، وهذا التمكن يحتاج إلى سلامة الأداء، لأن التمكن وحده لا يكفي، إذ لا بد من سلامة الأداء حتى تكتمل وظيفة المهارة، ومن المعروف أن كلمات اللغة تستخدم على نحو وظيفي، ومن هنا يجب التفريق بين الكلمة الوظيفية والكلمة ذات الوظائف النحوية، فقد تدل الكلمة الوظيفية على

زمان، ومكان، وحدث من غير أن تكون في ذاتها وظيفية (ليس لها وظيفة) مثل: لا تأكل السمك وتشرب اللبن، عبارة كهذه تجعل الطالب ينفر من النحو بل من اللغة، لأنه ليس لها من التوظيف ما يسمح باقتناع الطلاب بها.

وإن تعليم اللغة ينبغي أن يكون مما هو متداول بين الناس، ومتعارف عليه من هنا ينبغي أن تؤدي اللغة وظائف اجتماعية تسهم في التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، وقد ظهر المنحى الوظيفي على هيئتين:

الأولى: انتقاء الموضوعات النحوية من واقع الطفل المعيش، أي ما يعرفه ويعايشه، ثم يدل على كيفية تبيان مقاصده بتحقيق الأبنية الصرفية.

الثانية: اختيار المواضيع (الأمثلة والتدريبات اللغوية) التي تكون فيها القواعد عنصرا رئيسا في تفسير أمثلة وظواهر تدور في حياة المتعلم، ويحس من خلالها أن القواعد مفيدة في فهم الوضع اللغوي.

التكامل: مبدأ التكامل من الأمور المعروفة في الدراسات التربوية الحديثة، وهو تآزر النشاطات اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضا، تعريف يتضمن أشكالا عدة وأداءات كثيرة منها:

أولا: إن حقيقة القراءة نتيجة لمهارة الكتابة، وإلا فكيف نقرأ نصا غير مكتوب وما هو مكتوب إلا من أجل القراءة بشكل أو بآخر، وأن القراءة الجهرية ما هي إلا رافد من روافد مهارة الاستماع، وهل يقرأ نص مكتوب إلا وهو مسموع، وعليه فإن ما يكتب نحن على نية الحديث به، وبهذا نقول إن الحديث هو نشاط لغوي هادف له أوجه متعددة .

ثانيا: لا بد من تكامل الأنشطة التعليمية والتعلمية في تعليم المهارات اللغوية وتثبيتها، ونمثل لهذا بمعلمي التاريخ والجغرافيا والعلوم وغيرها، فمعلم العلوم هو معلم اللغة، ولا يعفيه من هذا أنه يدرس العلوم الطبيعية ويجب أن تكون لغته سليمة وإن كان مطالبا بتدريس العلوم فهو في الحقيقة يعلم اللغة تعليما رديفا، وهذا من المطالب التي يطالب بها المعلم، وواضعو المناهج والكتب

المدرسية، ولا بد أن يكون لكل كتاب محرر علمي، ومدقق لغوي ليعملا على نسج لغة الكتاب بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية ،يعمل المدقق اللغوي على سلامة اللغة، ويعمل المحرر العلمي على سلامة المادة العلمية، وبذلك يتكامل عملهما في تعليم اللغة، وحفظها وصيانتها.

رابعا: على المدرسة أن تستعين ب: "البيت في معالجة الضعف اللغوي الذي قد يقع فيه المتعلمون في القراءة أو في المهارات اللغوية الأخرى، وما ذلك إلا لأن البيت قد يعرف أشياء لا تعرفها المدرسة، وهكذا نجد التعاون بين البيت والمدرسة أمرا ضروريا لنجاح الضعف في القراءة أو غيرها من المهارات"[13].

التطبيق: من الأمور التي تكسب المتعلم المهارة اللغوية لتتحول بمضمونها من جانب نظري إلى جانب تطبيقي، مع العلم أن الجانب النظري ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو طريق إلى هدف هو الممارسة العملية الإجرائية الحية.

و بالتطبيق يظهر أداء المتعلم بالقدر الذي يتقن فيه المهارة اللغوية، وبه يبرز أثر المنهج والمعلم معا، فيكون المنهج مرشدا إلى الكشف عن المهارة ويكون المعلم دالا عليها، وهدا من صور التطبيق غير المباشرة ومن أمثلته "أدب الأطفال" ويكون هدا عن طريق توجيه التلاميذ إلى التطبيق على نصوص القواعد التي تعلمها وتدرب عليها في سلوكه اللغوي، ومهاراته الأدائية في اللغة، وعلى المعلمين أن يطبقوا الأساليب الحديثة في تدريس المهارات اللغوية وتعليمها، لأنها تعين المتعلم على اكتساب المهارات وترسيخها، هذا عن التطبيق، وهناك ما يعرف بتفريد التعليم وهو نمط من أنماط التعليم، وأكثر جدوى في تعليم المهارات اللغوية، وأرسخ قاعدة، وأثبت أساسا وهو: "إجراءات تعليمية تعلمية تشكل في مجملها نظاما يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلم بأشكال مختلفة .... بحيث يتعلم ذاتيا وبدافعية وبإتقان وفقا لحاجاته وقدراته"[14].

يفيد هذا النمط عندما يطبق في تعليم المهارات اللغوية وبه يكتسب ويتقن المتعلم المهارات ويتحكم في أدائها، ومنهج تفريد التعليم يعتمد على سرعة المتعلم

ووعـي المعلـم، إن معرفـة: "الفـروق الفرديـة بـين المـتعلمين أمـر ضـروري في تفريـد التعليم"[15]، وبخاصة في تعليم المهارات اللغوية، وأن هـذه المعرفـة تقتضـي – ومـن باب أولي – أن يلم المعلم بالفروق الفردية التي يقع فيها المتعلم نفسه، فقد يكـون أقدر على تعلم مهارة ما وأدائها من تعلم مهارة أخـرى، لأن الطفـل في هـذه المرحلـة في حاجـة إلى " كسب المهـارات الأساسـية كـالقراءة والكتابـة ومـا يدرسـه مـن قصص وأناشـيد ومسـرحيات وموضـوعات قرائيـة إذا أحسن اختيـاره فإنـه يـزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة"[16].

ومن المهم أن نعيد التذكير بأن اللغة العربية ليست مصدر المشكلة وإنما المشكلة تكمـن فـيمن يقـوم باختيـار المحتـوى (المقـرر) والهـدف مـن وراء هـذا الاختيـار أو الأهـداف المسطرة لهذا الاختيـار، وتحديـد الأنمـاط المقدمـة للتلاميـذ والنمط من العوامـل المؤثرة في اختيـار المحتوى؛ والأهـداف عامل مـؤثر في اختيـار المحتـوى وتتـصل اتـصالا وثيقـا بالعمـل التعليمـي، ولـذلك لا بـد أن تكـون هـذه الأهداف محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي، وتنقسم الأهـداف إلى أهـداف سـلوكية وأخـرى تعليميـة وأخـرى أدائيـة وكـل قسم منهـا يـؤثر في اختيار المحتوى تأثيرا مباشرا .

قـال محمـد عبـد اللطيـف النجـار: "تتركـز الأهـداف الخاصـة لتعليم اللغـة العربيـة في مساعدة المتعلم علـى القـراءة والكتابـة والفهـم والتعـبير عمـا فهمـه كتابه وشفاهة، ومن أجل أن يتقن المتعلم القراءة والكتابة يجب تعليمـه المهـارات الأساسية وهي الحروف الهجائية، والحركات الثلاث، وكل حركـة مقترنـة مـع حرف من حروف الهجاء، ويجب تعليمه المقاطع الممدودة والساكنة ويجـب تعليمـه الشدة والتنوين، وإني أفضل أن أبدأ بجملة بسيطة جـدا، ميسورة فهمـا وميسورة كتابـة، وتتلوهـا جمـل، بحيـث تـضم هـذه الجملـة حركـات الفتحـة والـضمة والكسرة، وإذا تكـون لـدينا حصيلة مـن الكلمـات تجـرد الحـروف مـن هـذه الكلمات، ويقترن هـذا التعلم أي كتابـة الجمـل الصغيرة السهلة الميسورة فهمـا

وكتابة وقراءاتها مرات كثيرة بفهم هذه الجمل إنني أشبهها إلى حد كبير بالسائق في الطريق، إذ يمر بعلامات كثيرة فيعرف ما تهدف إليه، أي السلامة له وللآخرين وينفذ ما قرأه وفهمه عمليا "[17]، ويجب أن تشتمل مقررات اللغة العربية على المهارات اللغوية المختلفة: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية والكتابة، والإملاء، والاستماع، فلكل مهارة وظيفة معينة ينبغي أن يدرب المتعلم عليها يقول نهاد الموسى: "وإذن تصبح القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والاستماع والتعبير الكتابي والتعبير الشفوي كل منهما علم بعناصر محددة متكاملة فيصبح معلوما، مثلا: متى يعرض للطالب (في سياق تدريس القراءة الجهرية) التدريب على أداء أسلوب التعجب أداء متميزا دالا، ومتى يعرض له (في سياق تدريس القراءة الصامتة) التدريب على استخلاص ما بين السطور، ومتى يعرض له في (سياق تدريس التعبير) التدريب على ترتيب عناصر وموضوع معين ترتيبا متسلسلا منطقيا، ومتى يعرض له (في سياق تدريس الاستماع) التدريب على تميز الأفكار الرئيسة ...إلخ "[18]. على أن تدريس مهارات اللغة المختلفة لا يعني استقلال كل مهارة عن الأخرى بل ينبغي ألا يفهم الطالب أن اللغة أجزاء متفرقة، يقول محمد صلاح: "إن تدريس فروع اللغة بقصد إتقان المهارات المختلفة لا يعني أن أساس تعليم اللغة هو الانفصال العضوي بين تلك الفروع، فاللغة في نشأتها وحدة، وفي استعمالها الصحيح وحدة، وفي أهدافها التي ترمي إليها وحدة،ومن ثم لا يصح أن تعلم على أساس من الانفصال الكامل بين فروعها المختلفة، إنما يجب أن يراعى أنه التأكيد على المهارات المطلوبة لكل فرع من فروع اللغة لا يصح أن يهمل التكامل والترابط بين فروع اللغة لتحقيق توازن مفيد بين فنون اللغة والاتصال اللغوي"[19].

إن الهدف من تعليم العربية أن تكون العربية مهارة وملكة يقوم بها لسان التلميذ ويستعملها في واقعه المعيش بيسر وسهولة، ويكون قادرا على التعبير عن ذات نفسه بجمل بسيطة وصحيحة دون تكلف أو مشقة .

ونزعم أن السبيل إلى تحقيق ذلك أو الوصول إليه إنما يكون بالاعتماد على علم اللغة التطبيقي الذي يتناول القضية بمنهجية علمية واعية، ويبلورها في طابع إجرائي تطبيقي وهو إجراء قابل للتحقيق في الواقع العملي، ومن الأهداف الرئيسة التي يجب أن يعمل المنهج على تحقيقها بما في ذلك المدرس وخاصة في المراحل الأولى من التعليم إثراء ثروة المتعلم اللفظية والشفهية، وتحسين هجائه والتعبير عن نفسه وتمكين التلاميذ من التعبير عن أنفسهم — وتوسيع دائرة أفكارهم - .... وإعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان "[20]

ونلحظ أن التلميذ في الوقت الحاضر يدرس التعبير ولا يستطيع أن يعبر حتى أن بعضهم لا يستطيع حتى القراءة أو كتابة جملة صحيحة، من هنا نقول إن نصيب التطبيق العملي غير موجود، ويجب أن لا تجعل للتعبير حصة مستقلة أبدا، اجعله ضمن موضوعات القراءة، والمطالعة، والقواعد، يقول النجار: "لا بد في كل موضوع من تحقيق التكامل اللغوي لذلك نقرن بين الاستماع والتعبير والقراءة والتدريب بربط فنون اللغة كلها ... إن الجمع بين القراءة والكتابة والنشيد والمناقشة والحوار عامل مهم في تعليم الطلبة"[21].

❖ **توصيات:** لإنجاع العملية التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة ولتطوير الأهداف وسياسة التعليم لا بد من العمل على حسن صياغة الأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة العربية.

- تشجيع التعليم الذاتي وإدخاله في العملية التعليمية كنمط للتعليم أو كأسلوب من أساليب التعليم والابتعاد عن التلقين والعمل على تنمية ميول المتعلم ورغباته.

- الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة وتدريب المتعلم على استخدامها والتحكم في تقنياتها بكفاءة حتى نتمكن من ملاحقة التطور السريع والمتنامي في العالم.

- العمل على تطوير المناهج وتطوير دروس اللغة العربية بحيث تكون شاملة للمناقشة، والكتابة، وأسلوب الفهم والتعبير.
- الاهتمام بالجانب الوظيفي والاقتصار عليه في تقديم القواعد النحوية.
- الفصل بين الموضوعات الشائعة والموضوعات غير الشائعة والبدء بالموضوعات الأكثر شيوعا.
- الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي في معرفة أخطاء المتعلمين، فهو علم يهدف إلى التعرف على أخطاء التلاميذ الشائعة في القواعد اللغوية بسبب التأثر بلهجة من اللهجات أو لغة من اللغات لا سيما الأجنبية .
- العناية الفائقة بالتطبيق والممارسة لا الحفظ والاستظهار.
- الاستفادة من الإنجازات الهائلة التي حققها علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة " لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، .... وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية، فيؤثر هذا في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللغة وتعليمها "(22)
- إنشاء مراكز لغوية تطبيقية تضم مختصين في علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس، وعلم التربية بهدف تشخيص قضايا اللغة، ودراسة سلوك الفرد اللغوي وخصائصه في المجتمعات العربية، بمعنى رسم سياسة لازمة والتخطيط لها للنهوض باللغة والاستفادة من إنجازات علم اللغة التطبيقي .
- التدرج في نقل المادة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الخاص، ومن الأصل إلى الفرع.

الهوامش:

1 – نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 1994، ص 347.

2 – ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ج1 ص 40.

3 – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 2004، ص 88.

4– عاطف مدكور: علم اللغة بين القديم والحديث، منشورات جامعة حلب، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ص60.

5 – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، 1992، ص 17.

6– عبده الراجحي: فصول في اللغة، دار المعرفة الجامعية، 1990، ص 170.

7– محمد فتيح: في علم اللسانيات التطبيقية، دار الفكر العربي، ط1، 1410هـ–1989، ص34–35.

8 – الخليفة حسن جعفر: التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، رؤية منهجية جديدة، الرياض مكتبة الرشد، ط2، 1422هـ، ص22.

9 – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، ص33.

10 – ابن خلدون: المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، طبعة مصر الثالثة، دار النهضة، ج3 ص 1286.

11 – تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985 ص 86.

12 – داود عبده: نحو تعليم اللغة وظيفيا، دار العلوم، الكويت، 1979، ص190.

13 – جاي بوند وأ. مايلز: الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، تعريب د:محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم القاهرة عالم الكتب ،1983 ص 344.

14 – يوسف مرعي ومحمد الحيلة، تفريد التعليم، دار الفكر، عمان، ط2، 2002، ص34.

15 – الرجع نفسه، ص 33.

16 – أحمد علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مطبعة الفلاح، الكويت، 1984، ص273.

17 – السيد محمد عبد اللطيف النجار: مخطوطة أهداف اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ص 2-3.

18 – نهاد الموسى: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، ص 49.

19 – محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار علم للنشر والتوزيع، ط1، ص391.

20 – عبد الحليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط4، 1991 ص66.

21 – محمد عبد اللطيف النجار: المرجع السابق، ص6.

22 – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، بن عكنون، 2000، ص 142-143.

تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية
بين الإقبال والنفور

أ.عمر عيسات

جامعة تيزي وزو

المقدمة: يلقي درس التعبير في مختلف مراحل الدراسة نفوراً واضحاً، من قبل الطلاب بشكل يدعو إلى القلق من هذه الظاهرة التي سرعان ما تنعكس على مستوى الطلاب بشكل يدعو إلى الأسف والخوف، ولا سيّما خلال فترة امتحانات نهاية السنة الدراسية بالمرحلة الثانوية أو حتى لدى الطلبة الجامعيّين حيث نرى نسبة مرتفعة من موضوعات التعبير، متدنية الصياغة، ضعيفة الأسلوب مفكّكة اللغة مضطربة الأفكار، بشكل لا يبشر بالخير، ولا يمنحنا فرصة التفاؤل بمصير طلابنا وعلاقتهم باللغة العربية، لغة الحضارة والتراث، ولغة خاتم الأنبياء والمرسلين، لغة القرآن الكريم.

لقد أصبحت اللغة عبئاً ثقيلاً على كاهل الطلاب، كلّما حاولوا الكتابة في موضوع ما، وما ذلك إلاّ لابتعادهم عن درس التعبير وعدم الاهتمام به وكذلك جراء تجنبهم لرفد معلوماتهم وثقافتهم بالطريق الممتع، عن طريق المطالعة الحرة، التي تمنح الطالبَ ثروة لغوية، من الممكن الاستفادة منها في كتابة أيّ موضوع .

يضاف إلى ذلك عدم وجود المصدر المساعد على رسم معالم وأبعاد المادة المطلوبة وتقديمها في طبق شهي، يحمل مغريات الإقبال عليه وعلى المطالعة المستمرة، ومن هنا كانت المحاولة هذه بغية إخراج المادة إلى عالم أوضح وكذلك تسهيلاً وتبسيطاً لها ووضع الخطوط الأولية، ورفع اللبس وشرح بعض القضايا، وكذلك السعي وراء تقديم النشاط أو الموضوع على الوجه الأليق الذي يرقى إلى مستوى الطالب والمتلقي معاً[1].

فليس مهماً أن يتخرج طلابنا عباقرة في الأدب، بقدر ما يفرض الواجب علينا أن نقدم لهم يد المساعدة الكافية وبأيسر السبل لكتابة جملة صحيحة مترابطة، فقرة.. فنصاً. وكذلك رسالة أو برقية أو تحرير تقرير حول وضع ما أو تقديم ملخص لكتاب ما .. إلى غير ذلك ممّا يستدعي توظيف المكتسبات القبلية في سائر المعارف والمعلومات: وانطلاقاً من كلّ هذا، كان هذا الجهد الذي سوف يقدم لكم على شكل عرض موجز، سيتضمن العناصر التالية:

تعريف التعبير.. أهداف تدريسه: الفكرية، السلوكية والوجدانية؛ ثمّ نتطرق إلى أسس التعبير:

النفسية، التربوية واللغوية.

بعدها سنعرج على طريقة تدريس التعبير الكتابي ومكانته في مناهجنا التربوية مركزين على أسباب ضعف وإهمال نشاط التعبير لدى التلاميذ والأساتذة معاً.

وسنختم العرض بمحاولة تشخيص لمواطن الداء مع محاولة اقتراح ما يناسب ذلك من علاج.

مع تقديم نموذج تطبيقي عن موضوع مقرر للسنة الثانية آداب، مصحّح مرفق بشبكة التقويم.

ونرجو من اللّه أن ننال أجر الاجتهاد إن فاتنا أجر الإصابة وله الحمد كلّه في ذا وذلك.

1- تعريف التعبير: لغة واصطلاحاً.

1- التعبير لغة:

- عبر: فعل ثلاثي مصدره عبور مضعفة: عبر: ومصدره على بناء تفعيل: تعبير.
- عبر الدراهم: نظر كم وزنها وما هي (نحاس، ذهب، فضة..)
- عبر الكتاب: تدبره في نفسه ولم يرفع صوته بقراءته.
- عبر الرؤيا، عبر وعبارة: فسرها وعبرها[2]
- عبر الرجل عما في نفسه: بين وأعرب وأفصح.
- عبر عن كذا وكذا أو في كذا: تكلم عن أو في ..
- والعبارة: الألفاظ الدالة على معنى، ويقال فلان حسن العبارة أي البيان.

والتعبير على وزن تفعيل: هو البوح والإفصاح عمّا تكنه النفس الإنسانية من الخوالج والعواطف والفكر والمواقف باستخدام الكلام.

2- **التعبير اصطلاحاً:** هو نشاط تربوي تعليمي غائي، هادف منهجي يسعى إلى الوصول بالتلميذ إلى مستوى يُمكنه من ترجمة مشاعرهم وفكرهم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، وفق أنساق تعبيرية مناسبة، وقد يكون تعبيراً وظيفياً أو إبداعياً.

إنّ طبيعة التعبير معقدة للغاية، لأنّ العقل حين يواجه العملية التعبيرية يتلقى موضوعاً ليعبّر عنه، وإذ ذاك يحدث عمليات متعددة.

- يعمل التذكر على ربط الموضوع بمعارف الماضي، ويعمل على ربطه بالتوقعات التي تنبثق من النفس، وتتولد الحقائق عن طريق الاستنتاج أو الاستدلال أو التعليل وغيرها.
- يصبح العقل بين تيار من الأفكار والمعارف وهذه تعدّ مرتبطة برموزها التي وضعتها اللغة لتدلّ عليها.

• يُجري العقل عملية اختيار مصحوبة بنفي ما لا يرى غنَى له والإبقاء على ما له عنده قيمة.

• تجري بعد ذلك علمية التعبير عن المعاني التي أبقى عليها بالربط بينها وبين رموزها.

• ويُحمل هذا النسق التعبيري إلى السامع عن طريق الكلمة المنطوقة وإلى القارئ عن طريق الكلمة المكتوبة.

وكثيراً ما نجد خللاً يتسرب إلى ما يتحدث به بعض الناس أو يكتبونه من عدم توافر الألفاظ الدالة على المعاني أو العجز عن استدعائها، أو القصور في استخدامها.

وليست هذه المعاني في مجال وحقل التعليم فحسب، بل إنّها في دنيا الأدباء الذين يمارسون التعبير في أعلى وأرقى مستوياته، ولسنا هنا كي نصنّف تعبير التلاميذ ضمن هذا الصنف، ولكن من المفروض أن يكون في درجة ما من درجات السلم التعبيري تلائم مستوى نضجهم التفكيري واللغوي والعقلي، وأن يتخطوا في ذلك تلك المصاعب والمتاعب التي هي بحاجة إلى تدريب وتوجيه.

❖ - **أسس التعبير**: يقوم التعبير الكتابي على أسس متعددة منها:

أ- **أسس اختيار الموضوع**: ومنها نذكر:

1- أن تكون خَبرات التلميذ المباشرة، كنشاط ممارس أو رحلة قام بها، أو منظر رآه وعايشه، أو من خبراته غير المباشرة التي قرأ عنها، أو استمع إليها أو شاهدها أو من الخبرات التي يتهيّأ لخياله أنّه يعيش فيها من خلال معارفه وتجاربه.

2- أن ترتبط ما أمكن بحاجاته وميولاته واهتماماته، حتى تجد في نفسه الدافع الذي يحفزه على الكتابة، فالتعبير جزء من تجارب التلميذ اليومية، وهو مولع بالتحدث عن تجاربه، فلذا يستحسن أن نختار له الموضوعات القريبة من دائرة معارفه وتجاربه.

3- أن تكون في مستوى التلميذ، لأنّها إن سمت في فكرتها انقطع عنها، وإن أسفت استهان بها.

4- أن تكون متنوعة، مستوحاة من مجالات شتى، حتى تواجه بالفروق الفردية للتلاميذ، ولا تسبّب لهم أو لبعضهم الملل والسآمة.

5- أن يكون التعبير عنها في مواقف طبيعية ما تسنّى ذلك.

ب- أسس متعلقة بالثروة اللغوية:

1- أن يتهيّأ منها للتلميذ الرصيد اللغوي الذي يمكنه من التعبير عمّا يريد.

2- أن يكون من السهل عليه أن يستدعي ما هو بحاجة إليه من هذه الثروة لكثرة استعمالها والتلفظ بها أو كتابتها.

3- أن يدرب على تنمية تلك الثروة تنمية متصلة عن طريق القراءة في الكتب المقرّرة، وعن طريق المطالعة الذاتية، وسائر الأنشطة اللغوية المتنوعة.

4- أن ينشأ في المدرسة على الدقة في تجديد معاني الألفاظ والتراكيب والعبارات، وأن يمتد هذا الاتجاه إلى ما يحصل من الثروة اللغوية، خارج إطار المدرسة.

ج- أسس متعلقة بطريقة التدريس:

1- أن توفر الطريقة للتلميذ الأمن الذي لا يحسّ معه بتعنيف أو سخرية أو تثبيط حيث يمارس التعبير، وأن تحفزه على الانطلاق فيه بغير خوف أو خجل.

2- أن يرتبط التخطيط فيها بنموّه، وإذا ما تميّزت قواه العقلية وارتفعت، سلكت الطريقة مع سبيل الإقناع والمنطق.

3- أن تساعده على استثمار فرص التعبير في مختلف الأنشطة اللغوية التي تتيح له استثمارا صحيحاً من مطالعة وبلاغة ونصوص أدبية، وممّا يدور في كلّ الأنشطة الأخرى على كثرتها وتنوّعها، وممّا يجري في دروس التعبير بنوعيه.

4- أن تتيح الطريقة للتلميذ اختيار أفكاره في الموضوع الذي يتناوله واختيار اللغة التي يعبر بها، وألاّ يفرض على التلميذ خطًا أو نمطاً فكرياً معيّناً، أو تقيّده بلغة خاصة لأنّه يعبّر قبل كلّ شيء عن نفسه، إذ ينبغي أن يظهر في تعبيره: فكره، وجدانه، ما يحب وما يكره وما يعارض أو يوافق عليه.

5- أن ترتبط بين تعبيره وما يقرأه بحيث يكون ما تختاره له من موضوعات موصولاً بنشاط قرائي سابق وحافزا إلى قراءة أخرى تالية.

6- ألاّ يفرض عليه الأستاذ نفسه كنموذج لغوي ويلزمه به في العرض وترتيب وترابط الأفكار.

7- أن تراعى الفروق الفردية التعبيرية بين التلاميذ والمستوى العام لهم. وأنّ نجعل التلميذ الضعيف يأخذ ويستفيد من التلميذ القوي الفصيح الجاد كما نتيح المجال للمواهب.

8- أن يسعى الأستاذ بكلّ ما يملك من أجل تزويد تلاميذه بالمزيد من القدرات والمهارات التعبيرية، وأن يزوّدهم بالمزيد من الأنماط التعبيرية كالحوار والمناقشة والردّ والوصف أثناء تحرير الرسالة، المقالة، البرقية أو الوصية ... أو غيرها.

أهمية التعبير الكتابي: التعبير هو وسيلة اتصال الإنسان بغيره معبّراً عن مشاعره تارة متبادلاً مع الغير الأفكار والآراء والمعارف وتارة أخرى عارضاً ما لديه من المواهب المختلفة. وبه يعرض الدارس ما اكتسب من المهارات بلغة فصيحة سليمة وأفكار مرتبة مترابطة وأداء دال على الذوق المرهف.

واللغة أصلاً هي وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل بين بني البشر فهمًا وإفهاماً، واللغة هي أداة الفكر فنحن نفكر باللغة والتعبير هو أداتنا إلى هذا التواصل وهو أداتنا للبوح عن مكنون الفكر والحسّ، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب فالإنسان إن لم يجد شخصاً يحاوره، فإنّه يحاور نفسه سراً أو جهراً، ولذلك يقال أنّ من أشق وسائل العقاب أن يسجن

الإنسان في سجن انفرادي فلا يجد أحداً يتحدث إليه، وعليه يمكن القول إنّ التعبير هو الهدف النهائي للغة وأنّ المهارات اللغوية الأخرى، كتابة وقراءة نحواً وصرفاً كلّها وسائل لغاية واحدة في التعبير والتعبير هو اللغة منطوقة ومكتوبة.

وحتى تتاح لنا القدرة على التعبير وهو الإفهام والتوصيل لابدّ أن تتاح لنا القدرة على الفهم والاستيعاب.

وأداة الفهم امتلاك القدرة على فهم المسموع والقدرة على فهم المقروء وأداة الإفهام هو التعبير أي امتلاك القدرة على النقل مشافهة أو كتابةً.

ولنكون قادرين على التعبير لابدّ من امتلاكنا مهارة الكتابة لنعبّر كتابياً، ومهارة التحدث لنعبّر شفوياً وهكذا نجد أنّ المهارات اللغوية جميعها هي في خدمة التعبير...

والتعبير بنوعية الشفهي والكتابي يُعدّ ضرورة للفرد والمجتمع والإنسان لا يستغني عنه في مراحل حياته المختلفة، كما أنّ التعبير غاية وبقية فروع اللغة وسيلة، فجميع فروع اللغة تصب في التعبير ويستمد التعبير أهمية من جوانب أهمها:

- أنّه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات لأنّه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي التفاهم.
- إنّه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
- أنّه يغطي فنّين من فنون اللغة هي الحديث والكتابة ويعتمد امتلاك زمامهما على فنّي اللغة الآخريْن الاستماع والقراءة.
- أن للعجز عن التعبير أثرا كبيرا في إخفاق التلاميذ وفقد الثقة بالنفس وتأخر نموّهم الاجتماعي والفكري.
- أن عدم الدقة في التعبير يترتّب عليه فوات العرض وضياع الفائدة.
- أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعله مع غيره.

- أن الكلمة المعبرة عماد الرواد والقادة ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب.
- أنّ التعبير الجيّد من أسس التفوّق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره فإذا تفوّق التلميذ في تعبيره تفوّق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية.

أهمية التعبير: يمكن تصنيف الأهداف الأساسية للتعبير إلى ثلاثة أصناف هي: فكرية \ سلوكية \ وجدانية.

أ- الأهداف الفكرية:

- تزويد التلاميذ بثروة من الخبرات والأفكار والمعلومات، يرتكزون عليها حين يطلب منهم أن يتحدثوا أو يكتبوا في موضوع ما.
- تنمية قدرات التلاميذ العقلية التي تعين على ممارسة العملية التعبيرية من تذكر وتخيّل واستقراء واستدلال وموازنة وربط وإطلاق أحكام وذلك من خلال الدراسة اللغوية الموجهة.
- تدريبهم على جمع الثروة اللغوية والفكرية واستدعاء ما يتطلب الموقف منها، وذلك من خلال موضوعات التعبير، ومن خلال سائر الأنشطة الأخرى المساعدة على هذا التدريب.

ت- الأهداف السلوكية: وتتمثل في:

- انتقاء الألفاظ الدقيقة الدلالة، البعيدة عن كلّ غموض أو لبس أو إبهام.
- بناء الكلمات في إطار الجمل والجمل في إطار العبارة والفقرة مع السلامة النحوية واللغوية.
- توظيف اللغة في أنشطة الحياة ومواقفها التي تواجه التلميذ.
- الانطلاق في الحديث والكتابة مع الدقة والوضوح.
- تبني السلوك الخارجي المتفق مع وجهة نظره في الموضوع التعبيري.

ج- **الأهداف الوجدانية:**

- وهي تتمحور حول النواحي المتصلة بالحسّ والتذوق.

- تنمية حسّ التلميذ بقيمة الفكرة، ودقة اللفظة، وغنى الصورة في موضعها من الكلام.

- تنمية تذوقه لهندسة الجملة، وبناء العبارة واختلاف الكلمات أو عدم اختلافها فيها.

- تنمية ميله إلى القراءة واختيار ما يقرأ، والموازنة بين مادته ونقدها عن وعي وبصيرة[3].

هذه أهمّ الأهداف الواجب على أي مدرس التركيز عليها، والعمل على تحقيقها داخل قسمه حسب المستوى الدراسي لتلاميذه ومكتسباته موفقا ما يتماشى وطريقة التدريس بنظام المقاربة بالكفاءات.

واقع التعبير في مؤسّساتنا: التعبير مهارة وكفاءة لا يمكن اكتسابها ولا تفعيلها إلاّ بالتعليم والممارسة. وهو عملية ذهنية معقدة، فالتعبير يبدأ أوّلاً بولادة الفكرة أو الشعور بإحساس معيّن وبحاجة الإنسان إلى نقل هذه الفكرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين لانّ هذا النقل يساعد على التخفيف من التوتر الذي يعانيه. وعند ذلك يبدأ البحث عن قوالب لغوية تتكون من كلمات وحروف وأسماء ثم يقوم برصف هذه الكلمات في نسق معيّن ليشكّل جملة، ففقرة حتى يفرغ من نقل شحنة الانفعال أو الفكرة ومثل هذا يحتاج إلى قاموس لغوي متطور قادر على النقل وإلى معرفة بأصول بناء الجملة، ثم بناء الفقرة وربطها بعضها ببعض وهذه أمور ليست سهلة على الطلاب، وهو احد الأسباب المؤدية إلى نفور وإهمال كثير من التلاميذ لدروس التعبير، لشعورهم بالعجز والتقصير في نقل أفكارهم وأحاسيسهم، وهو ما يتطلب من الأستاذ أخذهم بالأناة والصبر وأن يقبل عثراتهم إلى جانب عدم إدراك التلاميذ لأهمية التعبير إذ يحسبه بعضهم جهداً لا طائل تحته ومعاناة تفوق المرجو منها من مكافأة.

تثاقل الأستاذ ونفوره من درس التعبير لان ذلك يرهقه في تصحيح مواضيع التلاميذ لما فيها من أخطاء، بالإضافة إلى العدد الكبير الناتج عن اكتظاظ الأقسام في كثير من الأحيان. وقلّة الممارسة والمران من قبل المعلم والمتعلم فهما اللذان يساهمان في نموّ القدرة على التعبير والمهارة فيه، والحكم المسبق على انّه نشاط معقّد ...\... سواء في اختيار موضوعاته أو في إعدادها أو تقديمها وانجازها أو في تقويمها. فعدم الإعداد للدرس والارتجالية المذمومة تسهم في قتل الإبداع في حصة التعبير. ولاختيار الموضوع أهمية عظيمة في نشاط التعبير، ففرض الموضوعات الصعبة والتي لا تتماشى واهتمامات المتعلم وميولاته ولا تمسّ أحاسيسه أو التجارب التي مرّ بها أو يمرّ بها. فالتلميذ لا يقبل على موضوع وإذا أجبر جاء كلامه تحريراً لا حياة فيه ولا إجادة، وقد يلجا إلى الاستعانة أو الاعتماد كلياً على غيره كوالديه أو أقاربه أو أصدقائه؛ أو حتى اللجوء إلى الانترنيت والنقل الحرفي.

- عجز التلميذ عن استعمال اللغة الفصحى لنقص أو لعدم توظيفها خارج القسم (قاعة الدراسة) ومزاحمة العامية لها.
- انعدام المراجع القيمة في تقنيات التعبير.
- تهميش دور المكتبة والتقليل من أهميتها ودورها في مادة التعبير.
- عدم وجود منهج لهذا النشاط بمفهومه الشامل وهذا اشعر المعلم والمتعلم بهوان هذا النشاط.
- إهمال متعمّد لهذا النشاط لأنّه يتطلب قدرات ومهارات متعدّدة ومتنوعة يوحي للمتعلمين بأنه نشاط معقد وللمعلمين بأنّه نشاط متعب ومرهق على الرغم من أنّ النصوص التشريعية تؤكّد على العناية باللغة المكتوبة وممارستها باستمرار.

- عدم ربط نشاط التعبير بالأنشطة الأخرى، مع العلم أنّه يمكن اعتبار باقي الأنشطة الأرض الخصبة التي نجد غلتها في مادة التعبير، فبتفاوت خصوبة الأرض تتفاوت جودة الثمار.

تدريس التعبير بين التنظير والتطبيق: لعلّ أول ما يمكن التصريح به ونحن بصدد الحديث عن نشاط التعبير وواقعه في المدرسة الجزائرية عامة وعلى وجه التحديد في الطور الثانوي، هو تلك الهوة الواسعة الموجودة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي. فالفرق واضح بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن، إذ الواقع يثبت أنّ الأهداف المسطّرة والمرجوة وراء مناهجنا لم تتحقق فعلياً وكلياً. ويبقى السؤال الذي يطرح نفسه على كلّ مربٍ بإصرار.

لماذا لم تتحققّ الأهداف المرجوة من نشاط التعبير؟ لم تتحقّق لعدة أسباب هي:

1- **أسباب الضعف:** إنّ الإجابة عن السؤال السابق من الصعوبة بمكان. وقد نختلف في تحديد الأسباب ومع ذلك نحاول معرفة بعضها التي تحول دون تحقيق الأهداف:

أ- **أسباب متعلقة بالأستاذ:**

- سوء اختيار الموضوعات التي يقدمها المدرسون إلى التلاميذ وبعدها في غالب الأحيان عن واقعهم.

- قلة اهتمام المدرسين بإعداد المواضيع وتقديمها وتقديم الإرشادات والتوجيهات الضرورية المتعلقة بالمواضيع في حينها.

- محاولة بعض الأساتذة فرض اتجاه ونمط تفكيري معيّن على التلاميذ.

- اعتماد الحديث باللهجة العامية أمام التلاميذ في القسم من قبل الأستاذ، ولذلك اثر سلبي وفوري على التلاميذ.

- عدم استغلال المدرس لفرص التدريب على التعبير في بقية فروع اللغة ومقاطعته للتلميذ حين يتكلّم، وهو ما يحبط التلميذ ويضعف نشاطه.

- غياب دور الأسرة والمدرسة في تشجيع التلاميذ على ما ينمّي عندهم الثروة اللغوية التي تجعلهم قادرين على التعبير بوضوح وطلاقة واسترسال كالمطالعة.

- معاناة التلاميذ من اللغة العامية المنتشرة في محيطنا، فالظاهرة أثّرت سلبياً على ثقافتهم، وفي هذا المجال:

قال أحد الباحثين في هذا الميدان، "من أشدّ ما يصطدم به الطالب تناقض الجوّ التعبيري الذي يعيش فيه، فقد يتحدّث بالعامية ويتقبّلها منه معلّم اللغة العربية. ولا يجد التزاماً لها وإذا وجد الالتزام في دروس اللغة العربية فقلّما يجد التزاماً في غيرها والتناقض أشدّ بين الحياة في المدرسة والحياة خارجها"(4).

ب- **أسباب ترجع إلى التلميذ:**

- عزوف التلاميذ عن القراءة الحرّة.

- انصرافهم عن المشاركة في النشاطات اللغوية والفكرية المختلفة التي تمارس في المؤسّسات التعليمية.

- زهد التلاميذ في مزاولة الكتابة أثناء حصص التعبير أو ممارستهم لها بقلّة مع تراخي الأساتذة في متابعتهم.

- ضعف الثروة اللغوية والفكرية لدى المتعلّمين ممّا يدفعهم إلى العجز عن التعبير بوضوح وسلاسة.

- تهيّب التلاميذ لمواقف التعبير وافتقادهم للشجاعة الأدبية والجرأة في طرح أفكارهم.

- تطوّر وسائل الإعلام السمعية – البصرية واستغلالها استغلالاً سلبياً.

- اعتماد التلميذ على المعلومات الجاهزة والسريعة ذاك ما دفع بهم إلى الخمول والكسل الفكري.

ج- **أسباب أخرى**: يمكن إجمالها في:

- النظرة السائدة التي استقرّت في أذهان الكثيرين هي أنّ الهدف منه إقدار التلميذ على أمرين هما:

التفكير الخيالي والتعبير الجمالي، وكلا الأمرين ليس في مقدور التلميذ لأن الموهبة فيها هي الأساس.

- عدم الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف لأنّهما يأتيان في أعلى درجات البلاغة، وكذلك الشعر، خاصة القديم منه.

- عدم استغلال حصص التعبير، استغلالاً جيداً لأنها كثيرا ما تستخدم لخدمة فروع اللغة الأخرى.

- خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية بمدارسنا لا تدفع التلميذ إلى الاطلاع الحرّ .

- الازدواج اللغوي الذي يعيشه التلميذ بين العامية والفصحى.

- عقْم طريقة التدريس المتبعة في تدريس التعبير وشلّ تفكير التلميذ عن الإبداع والابتكار وذلك بفرض موضوعات معيّنة محدّدة عليه، وتقييده بطائفة من العناصر ليست من استنتاجه.

- الاستعمال والتوظيف السيّئ للغة الفصحى في وسائل الإعلام.

- تخلّي الكثير من دور الشباب والثقافة عن مهامها، إذ مال أغلبها إلى الترفيه والتسلية أكثر ممن التربية والتهذيب كما أنّها لا تشجع الإبداع في هذا المجال.

مظاهر الضعف: تتجلّى بوضوح لدى تلاميذنا وحتى طلابنا في الجامعات أثناء حديثهم أو كتاباتهم، إذ كلّما طلبت من أحدهم الحديث في موضوع ما أو الكتابة فيه إلاّ وأحسّ بالحرج الشديد والخجل والخوف والاضطراب، ومتى عبّر كانت جمله قليلة وأسطره محدودة وهي مشبعة بالأخطاء النحوية واللغوية والأسلوبية، وسوء الترتيب والتنسيق وتفكّك الجمل.

والتلميذ في التعبير الكتابي قد يسطّر صفحة أو صفحتين لا تسلمان من الأخطاء والركاكة واضطراب الفكرة.

وإذا حاولنا تشخيص ظواهر الضعف التي كشفت عن المشكلة، تلمسها كحقيقة ميدانية يمكن تصنيفها إلى:

I- **أوّلاً : الناحية الموضوعية**: إذ يتجلّى في تعبير التلاميذ عدم التركيز على الفكرة الأساسية واختصاصها بمزيد من العيوب:

- **الضحالة:** فقليل من التلاميذ من يستطيع استيفاء الأفكار التي ينتظر من مثله استيفاؤها.

- **الاضطراب في ترتيب الأفكار**: إذ لا نرتاح لترابطها وبنائها.

- **الخطأ الفكري:** فقد تقع في كتاباتهم على أخطاء غير منطقية كالتفسيرات الخاطئة للظواهر، أو نسبة الأحداث إلى غير عصورها، أو الأماكن إلى غير مواطنها، أو الآثار إلى غير أصحابها.

- **الغموض**: حتى ليحسّ القارئ أنّه أمام ترّهات وتهاويم لا يدركها عقله.

- **الاستطراد**: بالخروج إلى نواحٍ هامشية تقطع خطّ الاتصال الفكري وتمزّق روابطه.

II- **ثانياً: الناحية الشكلية:** في التعبير الكتابي أو التحريري

- اختيار كلمات تدلّ على معانيها دلالة مقاربة، ولا تدلّ عليها بدقّة وبشكل محدّد.

- الاضطراب في بناء الجمل، وفي استخدام الروابط بين الجمل.

- استعمال بعض الألفاظ العامية.

- شيوع الأخطاء النحوية والإملائية.

- التعثّر في استخدام علامات الترقيم استخداماً يدلّ على الفهم والبصر بنظام الكتابة العربية، وربّما الاستغناء عنها.

- إهمال الجانب التنظيمي عند الكتابة، فالموضوع لا يقسم إلى فقرات والفقرات لا تبدأ من أوّل السطر.
- رداءة الرسم أو الخطّ.

وسائل العلاج: (الحلول المقترحة) يمكن أن نقترح بعض الحلول التي نراها، أن تمسّكنا بها، سنحقّق الأهداف المرجوة من وراء تدريس نشاط التعبير وهي:

1- أن يدرك المدرّس الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها من خلال تدريسه لهذا النشاط، وأن تبنى دروسه بناء على الأهداف ويحدّد جملة منها في كلّ حصّة يعمل على تحقيقها وفق نظام المقاربة بالكفاءات.

2- أن يهتمّ بتعابير التلاميذ مهما كانت طبيعتها سواء كانت إبداعاتهم، أو المواضيع التي كُلّفوا بها، وأن تُصحّح من قبل الأستاذ أمام التلاميذ تصحيحاً جماعياً ليتضح لهم الخطأ من الصواب.

3- أن يهتمّ بما ينتجه تلاميذه في حصص التعبير وأن يكون ذلك بالتصحيح والتشجيع والتحفيز على العمل .

4- أن نختار الموضوعات الهادفة ليتدرّب التلاميذ على كتابتها ونختار ما هو قريب من حياتهم اليومية ومحيطهم، كالتدريب على كتابة البرقيات الرسائل، تلخيص التقارير وملء الوثائق الإدارية والاستمارات، على شكل وضعيات إدماجية.

5- أن يختار من الموضوعات ما يمثّل المواقف الاجتماعية والمشكلات التي يعيش التلاميذ في مجالها ممّا يرون ويحسّون، بضرورة التعبير عنها.

6- أن يفسح مجال الحرية واسعاً أمام التلاميذ في اختيار ما يميلون إليه، وما يدخل في مجال اهتماماتهم.

7- أن ينمّي ميول التلاميذ القرائية في الكتب والصحف والمجلاّت ويرشدهم الأستاذ قبل الكتابة في أيّ موضوع إلى الاستعانة ببعض المراجع

والكتب، التي تساعدهم وتغذيهم بالأفكار والمعاني والمعلومات المتصلة بالموضوع.

8- أن يدرّب التلميذ على كيفية اختيار الألفاظ الملائمة للموضوع وأفكاره، وإجادة تنسيق الجمل وانسجام الفقرات.

9- أن يُعوّد التلاميذ على استغلال فروع اللغة المدروسة في مواضيعه الإنشائية كاللغة والصرف والبلاغة.

10- الاستعانة بالوسائل التعليمية التكنولوجية المتطوّرة، كعرض فيلم قصير،قصّة قصيرة ثمّ يطلب من التلميذ إكمال القصة أو التعليق عليها أو تلخيصها..

11- إعطاء الأهمية لما ينتجه المتعلمون في هذا النشاط شفوياً كان أو كتابياً.

12- حسن اختيار الطرائق المناسبة، فعليه أن ينتقي الطريقة الأنفع والأنجع والأنسب للمحور ولمستوى التلاميذ. وكذلك حسن اختيار المناسبات الملائمة لأيّ موضوع .

13- أن يعالج الأستاذ ضعف اللغة وثروتها بتوجيههم إلى حفظ الجيّد من الكلام (قرآن، حديث، شعر ..)

14- إثارة روح المنافسة بين التلاميذ بقراءة المواضيع الجيّدة والمتميّزة ممّا كتبوه والتنويه بأصحابها.

15- ضرورة وضع دليل خاص بالأستاذ تحدّد فيه مختلف التقنيات وطبيعة المواضيع المقترحة.

16- التفكير في وضع منهجية محدّدة واضحة توحّد طريقة تدريس التعبير .

طريقة إعداد وتدريس التعبير الكتابي: مفهوم التعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات يختلف عنه في نمط التعليم التراكمي، حيث إنّ التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يُعدّ ضرباً من التقييم ومجالاً لإدماج المتعلّم ومكتسباته.

وأهمّ ما يميّز التعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات هو ارتباطه باهتمامات المتعلّم وبواقعه المعيش، ذلك على اعتبار أنّ المقاربة بالكفاءات تصبّ في مجرى البيداغوجيا العملية وعليه فإنّ نشاط التعبير الكتابي يُدرس وفق منطق إدماج المكتسبات القبلية واستفادتها في التحرير والتعبير (بمعنى النظر إليها على أنّها ضرب من الوضعيات المُستهدفة ويعمد الأستاذ إلى تنشيط حصص التعبير الكتابي مراعياً المراحل التالية:

أ- **مرحلة مناقشة الموضوع وذلك بإتباع الخطوات التالية:**

1- **التمهيد:** ويكون بما يُيسّر الطريق ويسترعي الاهتمام ويبعث على التشوّق وتوجيه اهتمامات التلاميذ إلى فحوى الموضوع، هذا ولا وجود لتمهيدات جاهزة بل تتوقف على طبيعة الموضوع ومستوى التلاميذ المعرفي والذهني من جهة، وعلى حذق الأستاذ واطلاعه من جهة ثانية للوصول إلى رأس الموضوع .

2- **كتابة الموضوع**: يقوم الأستاذ بكتابة رأس الموضوع على السبورة أو يكلّف أحد التلاميذ ثمّ يكلّف تلميذا أو أكثر بقراءة الموضوع ثمّ يترك فرصة للتلاميذ يفكرون خلالها في الموضوع ثمّ يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة الدقيقة تقود التلاميذ إلى فهم عمق الموضوع وأبعاده وتحديد فكرته العامة وأفكاره الجزئية.

التصميم .." مقدمة – عرض – خاتمة "

المقدمة: يدرب الأستاذ التلاميذ على حسن الاستهلال وبراعة تخيّر المقدمات بما يمهّد للدخول في الموضوع ويدلّ على محتواه، ويبيّن ما للمقدمة من أهمية وأنّها دليل على نجاح الموضوع لأنّها تهيّئ الذهن لما سيأتي من أفكار مشوّقة، تجذب القارئ.

العرض: (استخراج عناصر الموضوع) وذلك عن طريق مساءلة مُحكمة من قبل الأستاذ يكون الهدف منها التوصّل إلى العناصر المطلوبة بحسب الترتيب الذي يقتضيه الموضوع، بحيث يؤدّي كلّ منها إلى ما بعده ويكون ما بعده مكمّلاً لما قبله، وكلّما توصّل التلاميذ إلى بناء عنصر، طالبهم الأستاذ بالتعبير عنه.

الخاتمة: وفيها خلاصة ما توصّل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع وهي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام والحوصلة والاستنتاج، ولا يغفل الأستاذ تدريب تلاميذه على إيضاح الفكرة مع التحليل والتعليل والربط والموازنة والاستشهاد والتدعيم مع جمال العبارة وإيجازها ورشاقة الأسلوب، بحيث يكون الاهتمام بالمضمون والشكل معاً.

ويمكن للأستاذ عند نهاية المناقشة أن يطلب من أنجب التلاميذ، التعبير الإجمالي عن جميع عناصر الموضوع.

ب- **مرحلة كتابة الموضوع:** من قبل التلاميذ ويكون ذلك داخل القسم إثباتاً للمستوى الحقيقي للتلاميذ، وعلى إثر ذلك يجمع الأستاذ أوراق التلاميذ لتصحيحها.

ج- **مرحلة إرجاع الأوراق والتصحيح:** بعد إطلاع الأستاذ على موضوعات التلاميذ وتصحيحها ووضع خطّ تحت الخطأ برموز متفق عليها. يقوم الأستاذ بتقديم ملاحظات عامة حول تناول التلاميذ للموضوع وبيان التصميم الذي كان ينبغي أن يراعى عند التحرير مع قراءة بعض المواضيع لتقويمها بإشراك التلاميذ.

ثمّ تصحيح الأخطاء المشتركة بعد تصنيفها ويكون التصحيح على السبورة من قبل التلاميذ.

ولا يجوز تصحيح الأخطاء مرة واحدة، بل مع مراعاة التدرج حتى يتمكن التلاميذ من استيعاب ما يُعرض عليهم من أوجه التصحيح.

توزيع الأوراق على التلاميذ للقيام بالتصحيح الذاتي وعلى الأستاذ أن يُعنى بالملاحظات التي يثبتها على أوراق المتعلّمين وذلك بتجنّب تلك الملاحظات المثبطة لعزائم التلاميذ أو المغرّرة بهم.

ويُنشّط موضوع التعبير في ثلاث حصص:

الأولى: لعرض الموضوع ومناقشته.

الثانية: لتحريره داخل القسم.

الثالثة: للتصحيح.

ينبغي على الأستاذ مراعاة ما يلي: أن يكون (الأستاذ) إيجابياً أي أن لا يستأثر بالكلام ويحرم التلاميذ حقّهم.

أن يتدخّل وقت الحاجة فيتكلّم عندما يعجز التلميذ عن متابعة كلامه.

أن يكون منشّطاً وباعثاً الحيوية في تلاميذه.

أن يوجّههم نحو التعبير الفصيح.

أن يمدّهم بالأفكار عن طريق الأسئلة.

أن يرشدهم إلى ضرورة الاطلاع الواسع لأنّ ذلك خير الوسائل لتنمية ثروتهم اللغوية وتحسين أساليبهم وتنمية معارفهم.

تقويم التعبير أو التصحيح: إنّ عملية التقويم في التعبير أو التصحيح أمر مرهق لكنّه مهمّ جداً ويجب أن يولى الاهتمام الكبير من المعلمين؛ وتقنيات تصحيح الموضوع الإنشائي، يمكن حصرها في الآتي:

1- التذكير بالموضوع وعناصره.

2- التعليق العام على الموضوعات بمعية التلاميذ ويشمل ذلك التصميم والأفكار والأساليب.

3- الأخطاء المشتركة، توزّع على العناصر التالية:

أ- الناحية الفكرية: تكرار، تناقض الأفكار، صيغتها والترتيب والربط فيها.

ب- الناحية اللغوية: تشمل قواعد النحو، الصرف، البلاغة واستعمال الألفاظ للمعاني التي وضعت لها.

ت- الناحية الأدبية: أسلوب الأداء، مراعاة الذوق الأدبي، جمال التصوير وسوق الأدلة بوضوح وقوّة.

ث- ناحية الرسم الإملائي: تظهر في جودة الخطّ وحسن النظام وتوظيف علامات الترقيم وكتابة الهمزة والتاء...

4- الإشراف على التصحيح الفردي ومراقبة التلاميذ لتصحيح الأخطاء بأنفسهم.

5- قراءة أحسن موضوع أو موضوعين والموازنة بينهما.

الموضوع المقترح:

رأس الموضوع: " تبدأ حرية الفرد، حين تنتهي حرية الآخرين".

المقدمة:

1- الفهم المتباين للحرية.

2- حدود حرية الفرد.

3- تلازم الحرية مع المسؤولية.

4- أهمية وقيمة الحرية.

الخاتمة: أثر الحرية في حياة الأفراد والجماعات.

التعليل	الصواب	نوعه	رمزه	الخطأ
لأنّ: اللام للتعليل: ما بعدها يكون تعليلاً لما قبلها. وهذا ما بعدها هو توكيد لما قبلها ، فالأصحّ أن نستعمل (وهو) (للاستئناف)	و هو عكس الحرية	أسلوبي	أ	1- الحرية شعور يشعر به الإنسان لأنّ عكس التقيّد هو الحرية.
استعمال اسم المفعول عوض الصفة المشبّهة (طليقاً)	طليقاً	لغوي- صرفي	ل. ص	2- ولا سبيل إلى السعادة في الحياة إلاّ إذا عاش الإنسان حراً مطلقاً.
الفعل ينبغي أن يعود ضميره على المضاف وليس المضاف إليه والفهم مذكّر .	فهم الحرية يختلف	صرفي	ص	3- فهم الحرية تختلف
الكسرة في آخر الكلمة إذا كان ما قبلها مكسوراً ، تكتب على النبرة.	مخطئ	إملائي	إ	4- هو مخطأ
الاسم المنقوص تحذف ياؤه في حالة الرفع والجرّ إذا كان نكرة.	غير منته (اسم منقوص)	نحوي	ن	5- وغير منتهي
سوء استخدام الروابط	هي حقّ لكلّ إنسان	تركيبي استعمال الروابط	ت	6- هي حق على كلّ إنسان

7- لكلّ إنسان رأيه خاص	ن	نحوي	رأيه الخاص أو رأي خاص	الصفة تتبع الموصوف في التعريف والتنكير
8- إذا كنت جندي	ن	نحوي	إذا كنت جندياً	كان ترفع الاسم وتنصب الخبر
9- الأشياء التي لا تمد بصلة	ل	لغوي	لا تمتّ	استعمال كلمة عوض أخرى
10- ولعلّ أبرز شيء يدعو للتفاءل	إ	إملائي	للتفاؤل	لأنّ ما قبلها سكون وهي مضمومة تكتب على الواو.

الخلاصة:

- هكذا نكون قد حاولنا تقديم صورة ولو مصغّرة ومجملة لواقع التعبير في مؤسّساتنا التربوية، وتلك مشكلته، وبعض مقترحات العلاج لها، فهل يحدونا الأمل والرجاء في أن يعود للغتنا لسانُها العربي المبين على يد أبنائها والناطقين بها، لتعود سيرتها الأولى فصاحة وبلاغة وبياناً، وتبياناً، وذلك ما نرجوه للغة سعت كتاب الله وحفظته، وصانته من عبث العابثين وكيد الكائدين.

- أيّها الزملاء، أيتها الزميلات هذه خلاصة أفكار لمجموعة من المربين والمنشغلين بهذا النشاط الذين يأملون بأن يكون هذا الجُهد المتواضع حصاة صغيرة في هذا البناء الشامخ العتيد، التعبير الكتابي، ولا يسعنا إلاّ أن نتمنّى ألاّ نلحق بقول الشاعر القديم.

- ما قيمة الإنسان معتقداً .... إن لم يقل ما اعتقدا.

والسلام عليكم.

المراجع المستخدمة:

1- التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية، وزارة التربية الوطنية ط1، الجزائر، 1999.
2- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير (تشخيص وعلاج)، عرض مقدم بإشراف مفتش التربية والتكوين، السيّد محي الدين بن الشيخ.
3- التعبير الشفوي والكتابي، الماهية والأهداف التعليمية، عرض مقدم من قبل مفتش التربية والتعليم المتوسط، ي \ ابن يحي، 2007 -2008.
4- المنجد في اللغة والأعلام، ط 31، بيروت.
5- التعبير الفنّي، محمد غازي التدمري، ط 2، الجزائر، 1990.
6- مناهج اللغة وطرق تدريسها، أ.د. سعدون محمود الساموك، ط 1، الأردن – عمان، 2005 .
7- ملتقى أساتذة اللغة العربية، مجلة مطبوعة – ولاية بجاية: 1985 .

الهوامش:

1- محمد غازي التدميري –التعبير الفني– ط2، الجزائر 1990، ص 10.
2- المنجد في اللغة والإعلام – ط 31، دار المشرق، بيروت، ص -484.
3- التعبير بين الطموح والواقع- سلسلة من قضايا التربية، ص: 5.
4- التدريس في اللغة العربية: د. محمد إسماعيل ظافر.

آراء مازن الوعر اللغوية، وقضايا جملة الشرط بين النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي.

أ. قبايلي عبد الغاني.
جامعة مولود معمري –تيزي وزو

مقدمة: تعتبر جملة الشرط من مباحث الجملة والتي تثير بقضاياها بحوثًا كثيرة في اللغة العربية، ولما كانت بهذا الوصف فقد رافقها العلماء قديمًا وحديثًا بدراسات وتحليلات بدأت تظهر تحت أبواب مفصّلة منذ أعمال الخليل بن أحمد واكتملت عند النحاة المتأخرين، وبينهما دراسات متفاوتة العمق ومختلفة الطرح وقد حاول بعضهم جعلها من التراكيب الأساسية وعدّوها نوعًا قائمًا بذاته فتعدّدت إشكالاتها واختلف العلماء في النظرة العلمية والتحليلية إليها، ومازال الأمر كذلك حتى العصر الحديث، ليأتي فيلق من الباحثين الذين حاولوا تنويع أدوات البحث قصد الكشف عن الحلول المثلى، ومن المبرّزين في هذا الفرع من بحوث علم العربية مازن الوعر الذي حاول قراءتها وتعميق أطروحاتها والكشف عن ميادين جديدة في تركيبة الشرط، وتمّ له ذلك بموازاة وجهات النظر التقليدية "التراثية" والمعاصرة من خلال اللسانيات الغربية، فاختار لها البرنامج التوليدي التحويلي ليقيس النتائج التي وصل إليها علماء العرب القدامى بوسائلهم، ثم مقارنتها بالنتائج التي وصل إليها علماء الغرب بوسائلهم وتقنياتهم، وبين هذا وذاك ما هي وجهة نظر مازن الوعر التحليلية لتركيبة الشرط في اللغة العربية؟

أ)- الجملة الشرطية في أطروحة الوعر: لقد أصبح من المعتاد تعريف الشرط على أنه تعليق شيء بشيء بحيث إذا وجد الأوّل وجد الثاني،[1] وهو أسلوب لغوي له مكوّناته وأركانه الخاصة، وهي: الأداة وفعلان؛ الثاني منهما يترتّب حصولُه على حصول الأوّل أو جواب وجزاء له، وكان اهتمام مازن الوعر

بهذا النمط الجملي تكملة للتراكيب التي حاول جمعها في نظريته اللسانية الحديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، ولما لها من تعالق الكلام بعضه على بعض، الناتجة عن إعمال بعض الأدوات في اللغة العربية، ومن جهة أخرى للاستجابة الاستثنائية التي سنلاحظها عند تحليل تطبيقات الوعر لنظرية النحو العالمي، فبعد الاستفهام والنفي يأتي دور تحليل نموذج الشرط، فما هو الإطار النظري الذي انطلق منه مازن الوعر لفهم البنية الداخلية (النحوية والدلالية) لتركيبة الشرط والجزاء؟

أ/أ)- **الإطار النظري لبنية جملة الشرط**: هذه المرّة يقسّم مازن الوعر الإطار النظري إلى مجموعة من العناصر المتفرّعة عن بحث عنوانه: الربط والتعليق في الجملة الشرطية[2] بهدف وضع التركيب الشرطي على –اختلافاته- في إطار النحو العالمي الذي اقترحه اللساني الأمريكي "نعوم تشومسكي" وذلك «..وفق أسس منهجية الجمل التوليدية وبنيتها العميقة والجمل التحويلية وبنيتها السطحية..»[3]، فقد نظر الوعر إلى هذه التراكيب من ثلاث زوايا متعاضدة، وفقا لمنهج سيبويه، الرابط بينهما ربطًا دلاليًا دقيقا، وهذه الأبواب، هي:

ا)- الربط بأدوات الجزاء، ويمثل كلّ من سيبويه ومازن الوعر بجملة: "**إنْ تصنع أصنع**".

ب)- الربط بالصلة، نحو: "**أصنعُ ما تصنعُ**".

ج)- الربط بالأمر، أو النهي، أو الاستفهام، أو التعجّب، أو التمنّي، أو العرض...الخ، نحو: (ائتني آتك) "**الأمر**". (لا تفعل هذا تندم)، "**النهي**". (أين تذهب أذهب)، "**استفهام**". (ليت زيدًا حاضرٌ يحدثُنا)، "**تمنٍّ**"، (ألا تنزل تُصب خيرًا) "**عرض**".

أمّا نظرة الوعر إلى الربط والتعليق في الجملة الشرطية، فإنّها تأخذ التدرّج التالي:

ا- **البنية السطحية**: تأخذ الجملة الشرطية –عمومًا- بنية سطحية تكون من جنس الجمل (أ- ب) كالتالي:

أ- كَيْفَمَا تَصنَعُ أَصنَعُ.

ب- كَيْفَ تَصنَعُ أَصنَعُ.

ب- **القواعد التفريعية:** ومثلما أشرنا في بداية هذا االمقال، فإنّ المقصود بالقواعد التفريعية،(4) هي: القواعد التي تسمح بالانتقال من المستويات العليا إلى مستويات دنيا، على الشكل التالي: الشكل رقم (1).

1- ك ◄—— أد - إس1 - إس2.	2- أد ◄—— [+ شرط] - ϕ
3- إس ◄—— م - م إ - ف.	4- م ◄—— فعل.
5- م إ ◄—— ضمير	6- ف ◄—— حال.

ج- **القواعد المعجمية**: التي تمنح الكلمات المفردة معاني معجمية تكون كالشكل التالي:

7- فعل ◄—— تصنع، أصنع/ تأكل، آكل/ تلبس، ألبس/ تخرج، أخرج/ ...الخ.

8- ضمير ◄—— أنت، أنا، أنتِ، أنتم ...الخ.

9- حال ◄—— كيفما، كيف...الخ.

د- **القواعد التحويلية**: التي تسمح بتحويل التراكيب الأساسية إلى تركيب شرطي معقّد (مشتقّ):

10- قاعدة تحويلية للشرط: **مثال** " **تصنعُ أنت كيفما أصنعُ أنا**".

الشكل رقم (2)

تصنَعُ	أنت	كيفما	أصنع	أنا
1	**2**	**3**	**4**	**5**
3	**1**	**2**	**4**	**5**

11- قاعدة تحويلية **للحذف**: المثال السالف "**تصنعُ أنت كيفما أصنعُ أنا**"

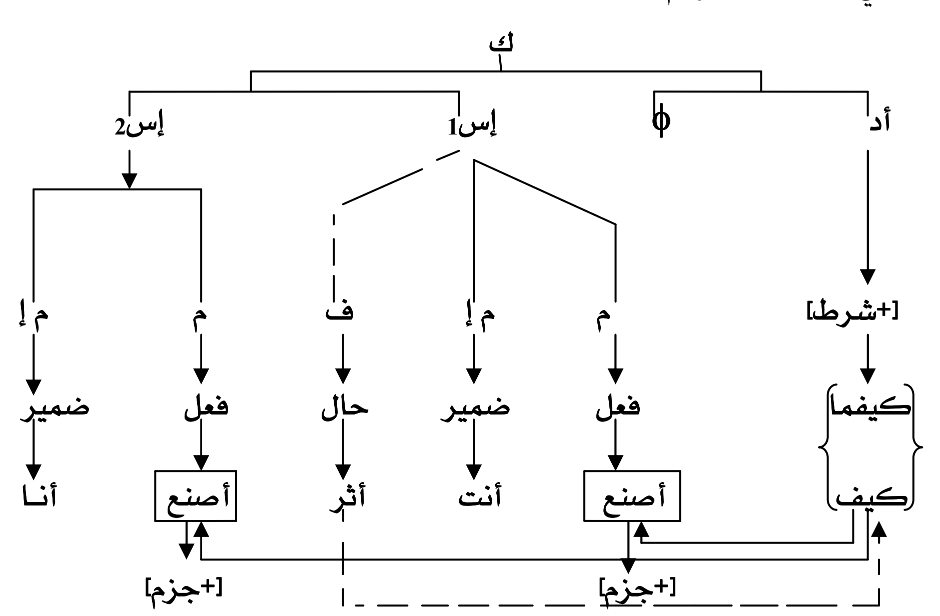
تصنْـَعُ	أنـــت	كيفما	أصنع	أنـــا
1	2	3	4	5
1	2	ϕ	4	ϕ

هـ- **القواعد الصوتية والصرفية:** والتي –بدورها- تمنح الكلمات الصيغ والحركات المناسبة.(6)

12- تصنعُ ⟵ تصنعْ.

13- أصنعُ ⟵ أصنعْ.

و- **البنية العميقة (الأصل):** وهي الخطوة الأخيرة في تحديد مازن الوعر للإطار النظري لتركيبة الشرط ويسميها –الوعر- اقتداءً بشيوخ العربية: (الخليل بن أحمد وسيبويه) الحمل على الأصل أو الردّ إلى الأصل وهذا الإجراء النظري مكّن من جمع كلّ المقولات النحوية والدلالية ووضعياتها اللاّزمة (الرتبة والمكان) المنطوية تحت مقولات التركيب الشرطي في الرسم التشجيري التالي: (7) الشكل رقم (3).



تحليل: يرى مازن الوعر أنه من المستطاع (والمقبول نحوًا ودلالةً) نقل الفضلة [كيفما] في التركيب الشرطي من العجرة (إس$_1$) إلى عجرة الأداة من خلال المحدّدات التحويلية القواعدية التي أثبتها تشومسكي في نموذجه الأوّل والثاني (1957- 1965م)، أو من خلال تعلّقها بالفعل [أصنع] طبقًا لأطروحة سيبويه ولكن الأهمّ –في ذلك كلّه- أنّه لولا هذا التعالق لأصبح التركيب الشرطي في جملتين يمكن الفصل بينهما، ومن جهة أخرى، هو: الاتفاق الحاصل بين الأطروحتين فيما يتعلّق بالـ (ف)؛ ففي كلتيهما توجب تركها لأثر في مكانها الأصلي ليدلّ على تحرّكها، وهذا ما أوضحه السهم (المقتطع) الذي انطلق من فضلة العجرة (إس$_1$) إلى عجرة الأداة، وبالتالي فإنّه يمكن تلخيص –هذا- المخطّط في معادلة رياضية مفادها: ك= [±أد (إس$_1$+إس$_2$)]؛ حيث إنّ الـ[م] في (إس$_1$) يتطابق لفظًا ودلالةً مع الـ [م] في عجرة (إس$_2$).

وإذا حاولنا تفسير مفهومي [التطابق/التعالق] كمقولتين إحداهما منطقية (التطابق بالمفهوم الرياضي المحض)، والأخرى نحوية دلالية (التعالق مفهوم نحوي عربي أصيل)، فإنّها ستكون أوضح عند الخليل وسيبويه قبل أن تتحوّل إلى باب نحويّ قائم بذاته عند نحاة العرب المتأخرين؛ فالأداة (كيفما/ كيف) تقتضي فعلين متّفقي اللفظ والمعنى، وغير مجزومين، وهذا ابن هشام لا يجوّز إعمال الشرط في جمل من جنس (كيف تجلس أذهب)[6] لما فيها من إفساد دلالي يمنع تعالق الفعل [أذهب] كجواب لفعل الشرط [تجلس]، أمّا المثال الذي قدّمه الوعر في التحليل اللساني –السالف- [كيفما تصنعُ أصنعُ]، فإنّه حقّق الشرط بما فيه من تعالق وتطابق بين فعل الشرط وفعل الجواب، كما أن الأداة قد أخذت إلى جانب الدور النحوي البنائي دورًا دلاليًا يتمثّل في [+ نصب]، من خلال عمل الفعل عليها فمنحت بذلك مقولة الحال، ويمكن في - هذا الصدد- النظر إلى الأداة من خلال ثنائية (الموضع/ التقدير)؛ فالموضع هو مجمع الأحكام النحوية وهو عند سيبويه «...أن موضعها النصب دائما[8]»، وتقديرها؛ أيّ تمثّلها في البنية

العميقة (المعنى) «..أن تقديرها عند سيبويه: في أيّ حال، أو على أيّ حال، وعند السيرافي والأخفش تقديرها، في نحو: (كيف زيد؟ أصحيح زيدٌ؟) ونحوه، وفي نحو: (كيف جاء زيدٌ؟ أراكبًا جاء زيد؟)، ونحوه..[9]»، أو مثلما قال مازن الوعر:«..لذلك فإنّ موقع (كيفما) الإعرابي –حسب رأيّ سيبويه- هو أنها اسم شرط جازم في محلّ نصب حال...»،[9] وهكذا نجد الجملة الشرطية وتركيبتَها تنبني أساسًا على نظرية التعليق بين مقولتي (الجزاء) وجوابها، وبناءً على – هذا- التمهيد النظري يمكن تصعيد الطرح ليجعل التعليق (الربط العلائقي أو الربط العاملي) رأسًا في تركيبة الشرط، ويأخذ التحليل التدرّج التالي:

1)- مفهوم التعالق في تطبيقات مازن الوعر بين سيبويه وتشومسكي:

يأخذ مفهوم التعليق –كمفهوم- تأسيسي في تركيبة الشرط وضعيات عدّة وأنواع تجمعها النظرية النحوية العربية القديمة في أبواب مختلفة –وأحيانًا- متداخلة، ولكن قياسًا على تطبيقات مازن الوعر فإنّنا نجعلها –هنا- على ضربين مختلفين من الأصناف؛ صنف على الأصول، وصنف العدول –الخروج- عن الأصول؛

1- 1- القياس على الأصل الشائع المطّرد: نقصد بهذا العنصر ما إطّرد واستمرّ في كلامهم واستعمالاتهم لأنماط الشرط، وهنا تأخذ مقولة الرابطة حيّزًا واسعًا من الدراسة والتعيير بين جملة الشرط (الجزاء) وجوابها، الجواب الذي يكتسي أهمّية خطيرة –بالغة- في جعل هذا النمط من الشرط أصلاً يبنى عليه باقي الأنماط القابلة للاطّراد قياسًا؛ فإذا حلّلنا جملة الشرط فإنّها تنتهي إلى جملتين مستمرّتين (متواليتين خطّيًا)، فالجملة الأولى (الجزاء) تتركّب من أداة [أد] شرط وميزتها أنها تكون عاملةً كما يمكن أن تكون معمولةً، وفي هذا الازدواج والتعدّد الوظيفي خاصيةٌ نحوية توضّح حركية العمل المتداخل للأداة، يقول مازن الوعر: «..وهذا دليل قويٌّ على علائقية العناصر اللغوية وتداخلها في الفرضية الجزائية العربية..[11]»، وبعد الأداة يأتي فعل الشرط (في جملة الجزاء) الذي لا تقبل

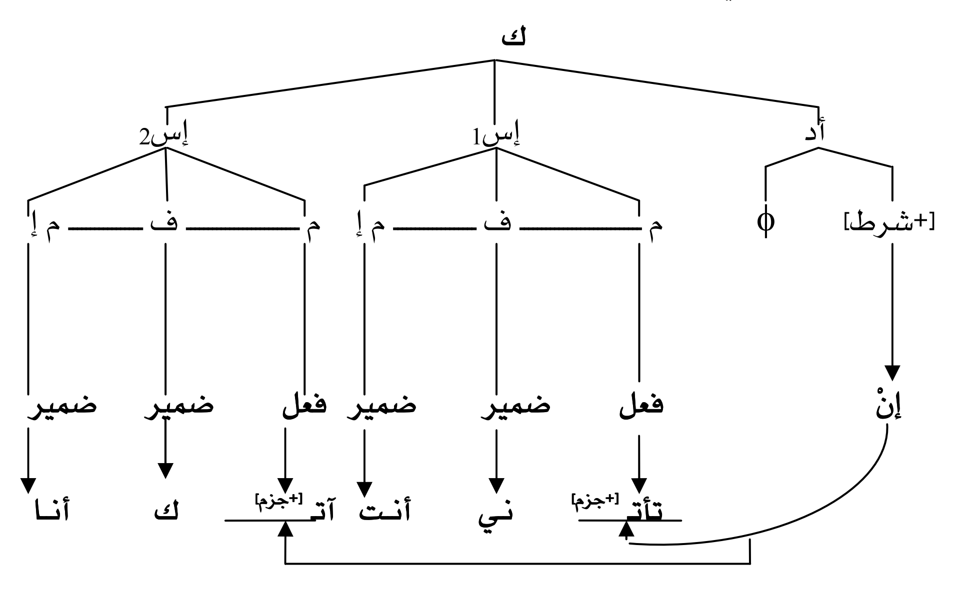
أداة الشرط غيره بعدها إلاّ بشروط، وهو بدوره يقرّ بمجموعة من الشروط المختصّة بنظرية الزمن، كما أنه ينبغي أن يكون معمولاً بها جزمًا عكس الأسماء والمصادر التي لا تقبل الجزم، وفي الطرف المقابل لجملة الجزاء في تركيبة الشرط تكون جملة جواب الشرط مبنية أساسًا على جزم فعلها المتصدّر لها، فيصبحُ فعلاً ثانيًا مجزومًا بالأداة في تركيبة الشرط العامة؛ والموافق للفظ ومعنى فعل جملة الجزاء وتأتي الرابطة لتعالق الجملتين بشكل لا يُغني ذكر جملة الجزاء دون تعالقها بجملة الشرط وهنا سنلاحظ أن مازن الوعر في تطبيقاته -التالية- سيناقش مقولة الرابطة أكثر من مناقشته للأداة التي تعتبر محور الكلام الشرطي، التي تحوّل الجملة من مركّبات أساسية إلى تراكيب تحويلية مشتقّة، كما أنه سيُظهر أنماط هذه الروابط بالدقّة التي حلّلنا بها تشجيراته اللسانية، ولا نكون قد استبقنا بعض الأمور إذا بيّنا منذ -الآن- أن إظهار أنماط هذه الروابط كان بالاعتماد على تفسير تركيبة الشرط من خلال بنيتها العميقة وليس من حيث البنيةُ السطحيةُ وحسب ولمّا كان ذلك كذلك؛ فإنّه يجب النظر إلى كلّ نمط على حدة بتحصيل الاعتبارات التالية:

1- 1- 1- باعتبار علاقة الأداة وفعل الجزاء كرابط معًا: وهذا الاعتبار -في الحقيقة- تأصيل لأطروحة الخليل بن أحمد عند تحليله لجملة (إنْ تأتنيْ آتك)؛ فقد اعتبر الخليل من خلال ما رواه - سيبويه ومازن الوعر- عنه الأداةَ قاصرة وحدها، وعاجزة عن ربط طرفيّ التركيبة الشرطية؛ أيّ جملة الجزاء (إنْ تأتنيْ) بجملة جوابها "آتك"، وبالتالي: فإنّ الأداة والفعل يقومان بدورين مختلفين، أمّا الأداة فإنّها تقوم بجزم الفعل وتعمل فيه ليكون (الجزم) قرينةً على دلالتها النحوية والدلالية (الشرط)، كما أنّها تقوم باتحادها مع معمولها "**فعل الجزاء**" بربط الجزاء مع الجواب، فهذا الدور المزدوج يقوم به الفعل -أيضا- حيث إنّه يكون معمولاً بأداة الشرط [إنْ] ويكون عاملاً علائقيًا، وهو الدور الثاني الذي يقوم به باتّحاده مع الأداة فيربطان الجزاء بالجواب، وإذا

ترجمنا هذه الظاهرة اللغوية بمصطلحات لسانية توليدية وتحويلية؛ فإنّ الدور الأوّل الذي يقوم به كلّ من الأداة والفعل هو دورٌ نحويٌ بنائيٌ يظهر أكثر ما يظهر على مستوى البنية السطحية، أمّا الدور الثاني فهو دور تجريدي معنويٌ دلاليٌ يظهر على مستوى البنية العميقة عند التحليل اللساني أو النحوي، وهنا سننبّه إلى ملاحظة ستغيّر تعريفنا للدلالة عندما نتعامل مع مفهوم المعنى عند الخليل وسيبويه؛ فمن خلال التحليلات - التالية- سنلاحظ أن أهمّ فكرة في أطروحة سيبويه اعتباره المعنى مكوّنًا واحدًا من مكوّنات العملية النحوية وهذا ما التمسناه في مقارنة بين آراء سيبويه النحوية وتطبيقات مازن الوعر المعتمدة أساسًا على مهندس النظرية النحوية العربية الأصيلة سيبويه، ولإثبات هذا الزعم علينا تمعّن النظر في المحدّدات النحوية التي ترجمها مازن الوعر في التحليلات اللسانية، من بينها التالي: الشكل رقم (4).

ا/ إنْ تَأْتِنِيْ آتِكَ: (بنية سطحية).

ب/ إنْ تَأْتِنِيْ أَنْتَ آتِكَ أَنَا: (بنية عميقة).



فنلاحظ أن هذا التحليل قد أظهر جميع العناصر الثابتة والمقدّرة كما هو الحال في الجملة (ب)، وأظهر إلى جانب –ذلك- ربط جملة الجزاء مع جملة الجواب بسهمين؛ أحدهما منطلق من أداة الشرط (إنْ) إلى الفعل المنجزم في جملة الجواب التي وقعت في عجرة (إس$_1$)، والآخر: هو السهم المنطلق من جمع الأداة مع فعلها نحو الفعل المنجزم بالأداة (إنْ) في جملة الجواب التي وقع تحليلها في عجرة (إس$_2$)، وفي الحقيقة هناك أداتان تقومان بهذا الدور، هما: [إنْ وإذما]. أمّا (إنْ) في مثل الجملة (ا)، أو مثل قوله تعالى: **(وَإِنْ تَعُوْدوا نَعُدْ)** [الأنفال، آية:19] وإذما نحو قولهم: (إذما تقمْ أقمْ)، وهما كما صرّح ابن هشام الأنصاري هو: «..ما وضع للدلالة على مجرّد تعليق الجواب على الشرط..[11]»؛ أيّ ربط جملة الجزاء بجوابها، ومن هذه الخطاطة يمكن التفريق بين نوعين اثنين من الجوازم؛ يكون أساس هذا التفريق نابعًا من نظرية العامل التي أرادها الخليل وسيبويه في تحليل الجزاء وجوابه، وهما: ما يتعلّق بالأداة التي تجزم الجواب جزمًا معمولاً أو ما يطلق عليه تشومسكي مصطلح (governed) في نظريته التي أشرنا إليها سالفًا (نظرية العمل/ governement theory)، وما يتعلّق بجملة الجزاء [إنْ تأتني]؛ حيث إنّها تجزم الجواب جزمًا معلّقًا أو (bound) في اصطلاح التوليديين والتحويليين لأطروحة تشومسكي (نظرية الربط/ binding theory)، وفي هذا الصدد يقول مازن الوعر: «.. هذا الربط العاملي- العلائقي يدعوه الخليل وسيبويه "التعليق" ذلك المفهوم الذي استخدمه تشومسكي في نظريته المسمّاة العمل والربط الإحالي..[12]».

1- 1- 2- باعتبار "الفاء" حرف ربط في تركيبة الشرط: في الواقع تأتي "الفاء" المفردة في الكتابات النحوية العربية في معانٍ عدّة واستعمالات مختلفة، أمّا كونها رابطةً للجواب بالجزاء فقد حصرها النحاة –ابن هشام نموذجًا- في ستّة استعمالات، وهذا تلخيصها:

ا- أن يكون الجواب جملة اسمية؛[13] أيّ أن تدخل على جملة جواب الشرط ملتصقةً بمتصدّرها (الاسم) نحو قوله تعالى: **(إِنْ تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ وَإِنْ تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنْتَ العزِيْزُ الحَكِيْمُ)**، [المائدة: 118]. وفي هذه الآية الكريمة نلاحظ أن "**الفاء**" دخلت على جملة اسمية منسوخة لا محلّ لها من الأعراب لأنّها جملة جواب الشرط فربطها ربطًا علائقيًا بجملة الجزاء التي لا يجوز بأيّ وجه نحويٍّ كان أن تتقدّم على جملة الشرط. [14]

ب- أن يكون الجواب جملة فعلية؛ وقد اشترط النحويون في إعمالها تسويقًا على الجملة الاسمية أن يكون الفعل الذي تدخل عليه جامدًا دون سواه من الأفعال، كما جاء في الذكر الحكيم: **(إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالاً وَوَلَدًا فَعَسَىٰ رَبِّيْ أَنْ يُؤْتِيَنِ)**، [الكهف، آية: 40].

وكذلك قوله تعالى: **(إِنْ تُبْدُواْ الصدَقَاتِ فَنِعْمَا هِي)** [البقرة، الآية: 271].

ج- أن يكون فعلها إنشائيًا،[15] نحو قوله تعالى: **(إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّوْنَ الله فَاْتَبِعُوْنِيْ يُحْبِبْكُمُ الله)**، [آل عمران، الآية: 31].

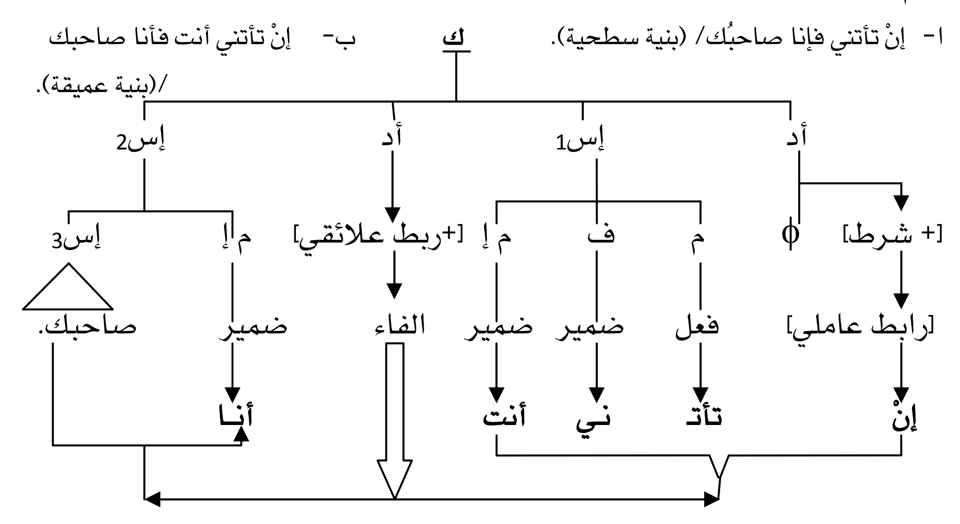
د- أن يكون فعلها ماضيًا لفظًا ومعنىً؛ ونجد هذا العنصر ينقسم على نفسه إلى قسمين: أحدهما حقيقي مثلما هو الأمر في الآية التالية: **(إِنْ يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ له مِنْ قَبْلِهِ)**، [يوسف، الآية: 88]، والثاني مجازي نحو قوله تعالى: **(وَمَنْ جَاْءَ بِاْلسَيئَةِ فَكُبَّتْ وُجُوْهُهُمْ فِيْ النَارِ)**، [النمل، الآية: 40]، فنفهم في هذه الآية أن الفعل (كبّ) نزل لتحقيق وقوعه منزلة ما وقع.

هـ- أن تكون مقترنةً بحرف الاستقبال[16] نحو قوله تعالى: **(وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكفَرُوهُ)**، [آل عمران: الآية 115].

ز- أن تكون مقترنةً بحرف له الصدارة، كما هو الحال في قول الشاعر:

فَإِنْ أَهْلَكْ فَذِيْ لَهَبٍ لَظَاْهُ عَلَيَّ تَكَاْدُ تَلْتَهِبُ اِلْتِهَاْبًا.[15]

ومن بين هذه الاستعمالات والسياقات التي ترد فيها "الفاء" يرى مازن الوعر أنها لا تقوم بدور التعليق وبربط جواب الشرط بجملة الشرط إلاّ عندما يكون الجواب جملة اسمية، كما هو الحال في تحليل الجملة التالي: الشكل رقم (5).

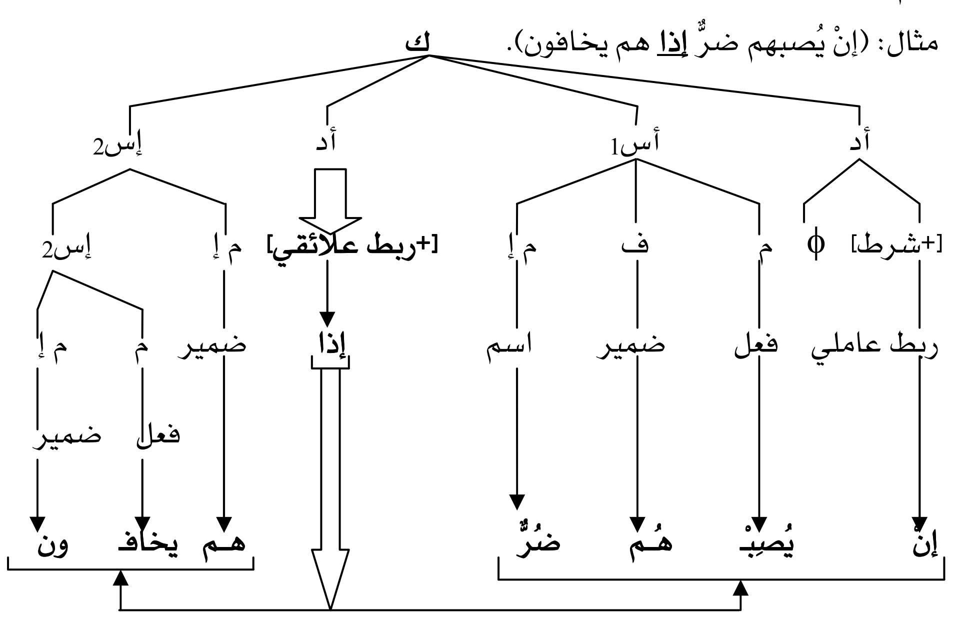


فهذه الخطاطة التحليلية أظهرت الدور الذي قامت به الأداة لتربط بين علاقتين مختلفتين؛ أوّلهما: كانت في جملة الجزاء في عجرتي [أد+ إس1]، بين الأداة (إنْ) والضمير المحذوف وجوبًا (أنت)، والعلاقة الثانية في (إس2) بين الضمير (أنا) وجملة الجواب (صاحبك)، ففي الحقيقة لا تربط "الفاء" بين وحدتين وإنّما بين علاقتين مختلفتين داخليتين، وهذا يعني أن "الفاء" حسب مذهب مازن الوعر يكون وجودها دليلا على أن الجواب (أنا صاحبك)، هو جواب الجزاء خلافًا لما اعتقده سيبويه،(17) الذي زعم –حسب الوعر- أنها مبنية على الابتداء.

1- 1- 3- باعتبار تعليق الجواب بـ(إذا): وهنا يحاول مازن الوعر تفسير الخصائص النحوية والدلالية للرابطة (إذا) التي تجمع هي الأخرى بين جملة الجزاء والجواب، فالرابطة: [إذًا] عند تطبيق نظام التحليل التشجيري

تفصح عن رتبتها النحوية واستعمالاتها الدلالية بالشكل التالي: الشكل رقم(6).

مثال: (إنْ يُصبهم ضرٌّ <u>إذا</u> هم يخافون).



فكما هو ظاهر في هذا التحليل فإنّ الرابطة (إذا) أخذت الوظيفة النحوية والدلالية للرابط السالف "الفاء" وهي قسيمتها وشريكتها في القيام بالربط وأصلها –هنا- أنها فجائية، مثلما هو الأمر في المثل الأعلى: **(إِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ <u>إِذَا</u> هُمْ يَقْنَطون)**، [الروم، الآية: 36]؛ فوقوع (إذا) في هذه الرتبة تجعلنا نسجّل مجموعة من الملاحظات المتمخضة عن هذا التحليل، وهي: دخولها على الجملة (هم يخافون)، وفي قوله تعالى: **(هُمْ يَقْنَطون)**، وكلاهما جملة اسمية، فهي لا تختصّ بغير الجملة الاسمية، كما أنّها تتوسط الكلام [جملة الجزاء، <u>ثم (إذا) الرابطة</u>، ثمّ جملة الجواب]، فهي لا تقع في صدارة الكلام (الابتداء)، فلا يستقيم الكلام لا من حيث الباب النحوي أو الوجهة الدلالية إذا قلنا: (إذا إنْ يُصبهم ضرّ هم يخافون) والملاحظة الأخيرة التي يمكن إثباتها عند –هذا- التحليل، هي أن <u>معناها هو الحال</u>؛ أيّ (إنّ حالهم عندما

أصابهم ضرٌّ هم يخافون)، كما أنها قد تخرج هذه الرابطة إلى معانٍ أخرى لا تعنينا في هذا التحليل.

وما يهمّنا في هذا الصدد أن "الفاء" لا يجوز أن تقترن بـ(إذا)، وهذا ما نفهمه من قول ابن هشام التالي: «..وقد يكون الجواب جملة اسمية فيجب اقترانه بأحد الأمرين: إمّا بالفاء أو إذا الفجائية..[19] ». فقوله (إمّا أو إذا) يعني أنهما لا تجتمعان لربط جواب الشرط الاسمي بالجزاء، وهذا يوافق مذهب مازن الوعر وتبرير –هذا الأخير- في ذلك، قوله: «..ومن –هنا- لا يجوز أن نُدْخلَ (الفاء) هذه على (إذا) ونقول (فإذا هم يخافون) خشية أن يصبح عندنا رابطان للجزاء وجوابه، وبذلك سيكون الكلام قبيحًا نحويًا[20]»، وهذا هو معيار نحوية أو عدم نحوية الجملة عند كلّ من سيبويه ومازن الوعر، وهذا يعني أن الشرط عليه أن يتكوّن من "ربط عاملي وجملة جزاء، وبربط علائقي واحد وجملة جواب"، فقط وبالتالي: يصبح معيار فساد نحوية الجملة إذا قلنا فيما كان تحليله؛ "ربط عاملي وجملة الجزاء وربط علائقي وربط علائقي ثانٍ وجملة الجواب".

1- 1- 4- باعتبار تعليق الجواب بالصلة: نلاحظ إلى حدّ –الآن- أن هذه الروابط تقوم بعمل مزدوج فأحيانًا تأخذ دور الرابط العاملي، وأحيانًا أخرى دور الرابط العلائقي؛ وعلى هذا النحو فإنّ الصلة (مَنْ) تأخذ دور الرابط العاملي عند تصدّرها للكلام، كأن نقول: (**مَنْ يُكْرِمْنِي أُكْرِمْهُ**)، فقد جزمت فعلين ثانيهما غير مقترن بفاء الجواب، وتأخذ دور الرابط العلائقي عند قولنا: (**آتِ مَنْ يَأْتِنِيْ**)، هذه الجملة التي تجعل بنيتُها العميقة (مَنْ) تربط بين جملة الجزاء (آتِ أنا) بجملة الجواب (يأتني هو)، ولكن ما يجدر التنبيه إليه أن الرابطة هنا يجب أن يتعلّق بالعجرة (إس$_1$)، وليس مثلما هو الحال في الاعتبارات السابقة التي كانت فيها الرابطة مستقلّة عن العجرات الإسنادية لتتوسّط بين الجزاء والجواب

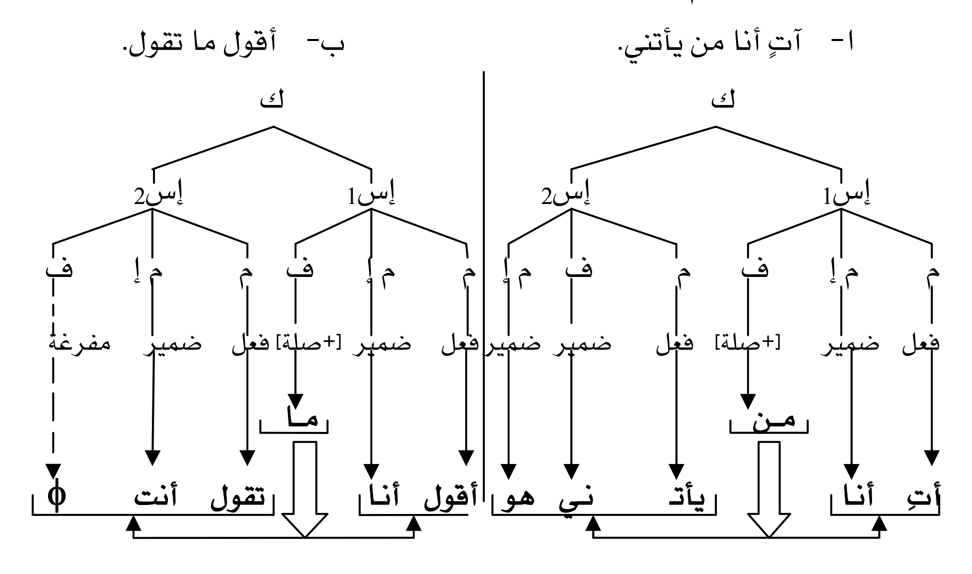
في تركيبة الشرط، ولتوضيح هذه المسألة نتأمّل التحليل التالي، على أمثلة مازن الوعر:

ا)- آتٍ **مِن** يأتني [بنيتها العميقة]: أتي أنا **مِن** يأتني هو.

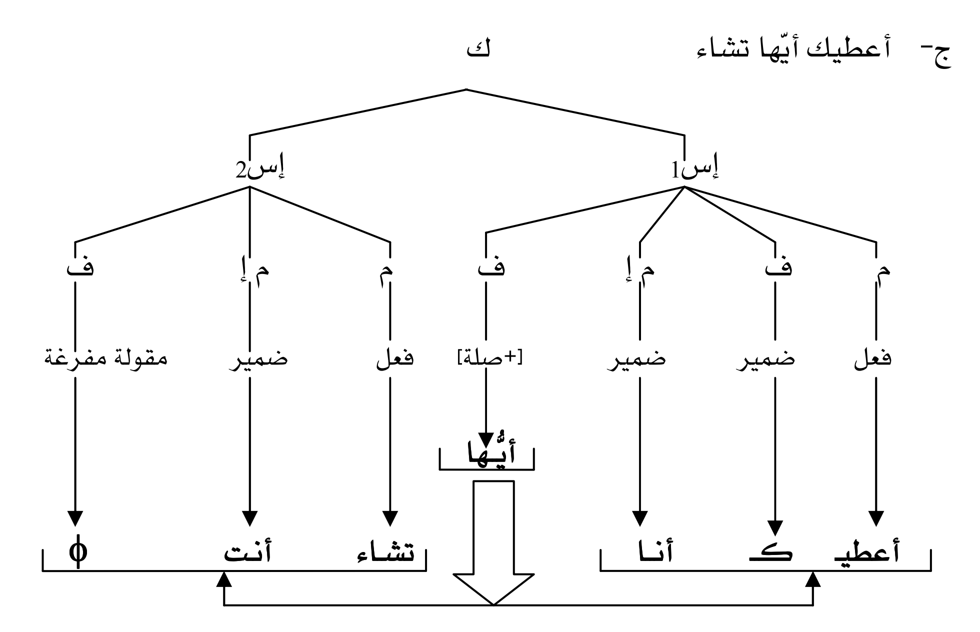
ب)- أقول **ما** تقول [بنيتها العميقة]: أقول أنا **ما** تقوله أنت.

ج)- أعطيكَ أيُّها تشاء [بنيتها العميقة]: أعطيك أنا أيُّها تشاء أنت.

التحليل: الشكل رقم: (7- 8- 9)



ج-   أعطيك أيّها تشاء



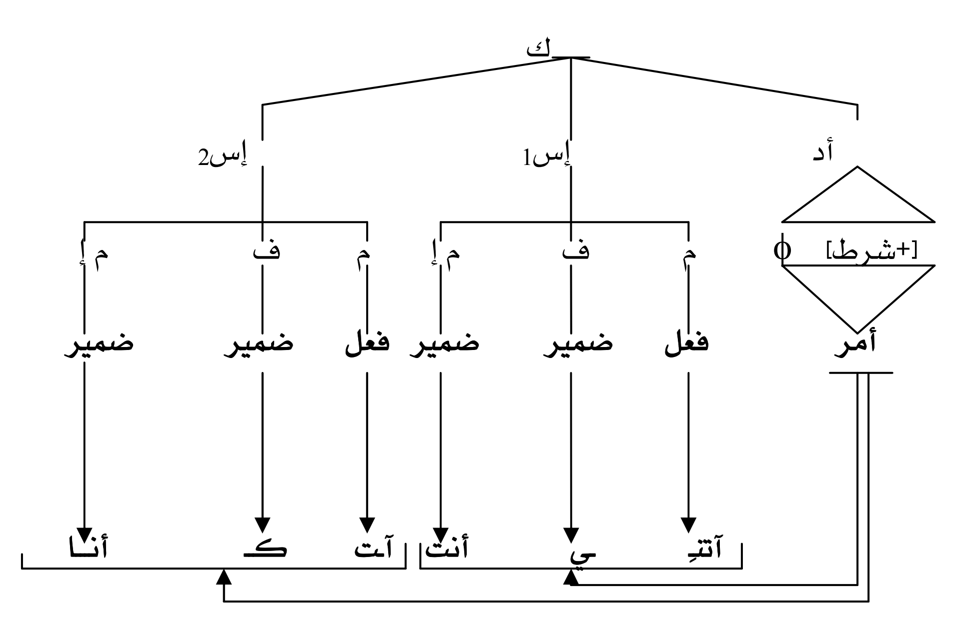
هكذا فإنّنا نلاحظ أن الرابط العلائقي في الخطاطات الثلاث (أ، ب، ج) إنّما كانت أسماءً موصولة بدءًا بالخطاطة الأولى (أ) التي كانت فيها الرابطة هي: (**مَنْ**) التي أضحت رابطةً بين جملة الجزاء [آتٍ] والجواب [يأتني]، بينما جاءت الفضلة (**ما**) لتربط بدورها بين جملة الجزاء (أقول) وجوابها (تقول)، وفي الخطاطة الثالثة (ج) كانت فيها الرابطة العلائقية (**أيُّ**) التي علّقت جملة الجواب بجملة الجزاء، وهنا نلاحظ أنه يمكن تعليق بعض الكلام الشرطي ببعض بوساطة من أدوات الصّلة، بعضُها –مثلما مرّ- هي: (من، ما، أيّ)، وفي حقيقة الأمر؛ هناك أسماءٌ أخرى تأتي بمنزلة هذه الصلات، كما هو الحال مع (مهما) التي أصلها (ما ما)، و(حيثما، أين، متى، أنّى)، إلاّ أنها تختلف عن الصلات الأصول كون الفعل الذي تدخل عليه لا يكون صلة لها مثلما توضّحه الخطاطات السابقة؛ ففي الخطاطة (ا) جاء الفعل [يأتي] صلة للموصول (من) وفي الخطاطة (ب) جاء الفعل [تقول] صلة للموصول (ما) وأخيرًا في الخطاطة (ج) كان الفعل [تشاء] صلة بـ(أيُّ)، ومن هنا نستنتج أن: كلّ هذه الأسماء (من، ما أيُّ) متعادلة وظيفيًا يمكن أن تتناوب في الاستعمال بغرض تعليق الكلام

بالشكل التالي: تأتي الصلة (من ما، أيٌّ) في عجرة (إس$_1$) لتأخذ مقولة الفضلة في جملة الجزاء، فتأخذ بالعمل في الفعل الذي يليها، هذا الأخير الذي يأخذ مقولة الـ(م) في عجرة (إس$_2$)، ويصل اسم الموصول (ما) في العجرة (إس$_1$) فنلاحظ –هنا- أن الفعل قام بدورين مختلفين: أمّا الدور الأوّل فكان فعلاً لجملة جواب الشرط، والدور الثاني كان معمولاً؛ حيث إنّه فعلٌ وَصَلَ نفسه باعتماد الصلة مع جملة الجزاء، هذا الدور –الأخير- سمح بتعليق جملة الجواب بجزائها، وهو شرط كافٍ لنحوية تركيبة الشرط في الخطاطات السالفة كما تجدر الإشارة –هاهنا- إلى ملاحظة فرعية وضّحها التحليل اللساني السالف، ونطرحها بالشكل التالي: نلاحظ في الجمل السابقة غياب أداة الشرط، وهذا يعني استقامة تركيبة الشرط دون عاملها، كما يعني –بالضرورة- إمكانية حذفها، ولكن المشهور عند جمهور العلماء أن ما حذف لفظًا قد لا يحذف دلاليًا ويمكن أن يكون هذا مسوّغًا لكلّ من سيبويه وتشومسكي في عدم اعتراضهما على حذف الأداة وعلى استقامة المعنى، فإذا علمنا أن سيبويه يجعل المعنى عاملاً نحويًا فهذا يمكن أن يبرّر حذف الأداة ولتشومسكي الشيء نفسه؛ فقد اعتبر بدوره المعنى مكوّنا من مكوّنات النحو مثلما أسلفنا، وسنتوسّع في هذا الشأن فيما يلي من هذا البحث.

1- 1- 5- باعتبار عدم استغناء بعض الكلام عن بعض: من خصائص اللغة العربية أن يتمّ ربط الكلام بعضه ببعض دون افتقاره إلى الأدوات التي تقوم بهذا الدور بنية ووظيفةً، وهذا الحال يستغرق في بعض جوانبه تركيبة الشرط؛ حيث ترتبط جملة الجواب بجزائها دون أيّ وسيط علائقي، وفي هذا يقول مازن الوعر: «.. هناك نوع آخر من الروابط التي تربط الجواب بالجزاء، ذلك لأنّ الجواب –هنا- معلّق بالأوّل غير مستغنٍ عنه، كما أن الأوّل معلّق بالثاني؛ لأنه لا يستطيع أن يستغني عنه بنيةً ووظيفة..[21]»، وهذا يعني أن العلاقة بين الجملتين (الجزاء والجواب) علاقة تجريدية (غير لفظية)؛ كلّ منها بحاجة إلى الأخرى

ليكون الكلام مقبولاً نحوًا ودلالةً، وفي الواقع توفّر الأساليب الخبرية والإنشائية في اللغة العربية عدّة أنماط للتعالق منها: الاستفهام والأمر، ومنها: النهي والعرض ..وغيرها، وقد كان منطلق مازن الوعر في الإحاطة بذلك تطبيقًا، هي مسلّمة سيبويه التالية: «..وهذا بابٌ ينجزم فيه الفعل إذا كان جوابًا لأمر أو نهي أو استفهام أن تمنٍّ أو عرض..(23)». وبالتالي يمكن للرابط المعنوي أن يحلّ محلّ الرابط اللفظي، فيكون ذلك بالأمر أو النهي أو التمنّي أو العرض مثلما أسلفنا، وعلى ذلك فإنّنا نعمد إلى تحليل كلّ غرض من هذه الأغراض على حدة ليأخذ التخصيص التالي: الشكل رقم (10).

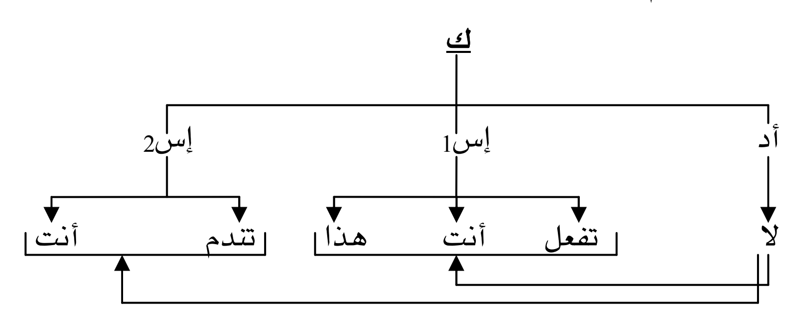
ا- **التعليق بالأمر**: يكون التعليق بالأمر في جمل شرطية من نمط الجملة السالفة: (**آتني آتك**)، وهذا تحليلها: ا- ا) آتني آتك [بنيتها العميقة]: آتني أنت آتك أنا



إنّ هذه الخطاطة قد كشفت عن غياب الأداة والرابطة اللفظية (المعجمية)، فعوّضت برابطة معنوية (تجريدية) وفّرتها قرينة جزم الأمر للفعل (آتي)، وبالتالي ربطتها بعجرة (إس2)؛ أيّ جملة (آتك) فجزم الفعلين (فعل

الجزاء)، و(فعل الجواب) بعامل معنويّ وفّرها أسلوب الخبر الذي جعلهما متعالقين فاستغرق هذا التعالق الجملتين معًا، يقول مازن الوعر: «.. والتعلق هنا ليس عن طريق الربط المعجمي (اللفظي) وحسب، وإنّما عن طريق الربط التجريدي أيضا، والذي يقع تحت عجرة الـ(أد)..[24]»، فالمقصود بالتعليق التجريدي هو الربط بالأمر على مستوى البنية العميقة، وهذا التحليل لا يختلف عن تحليل العامل (لا) في النهي، كما يلي: الشكل رقم (12).

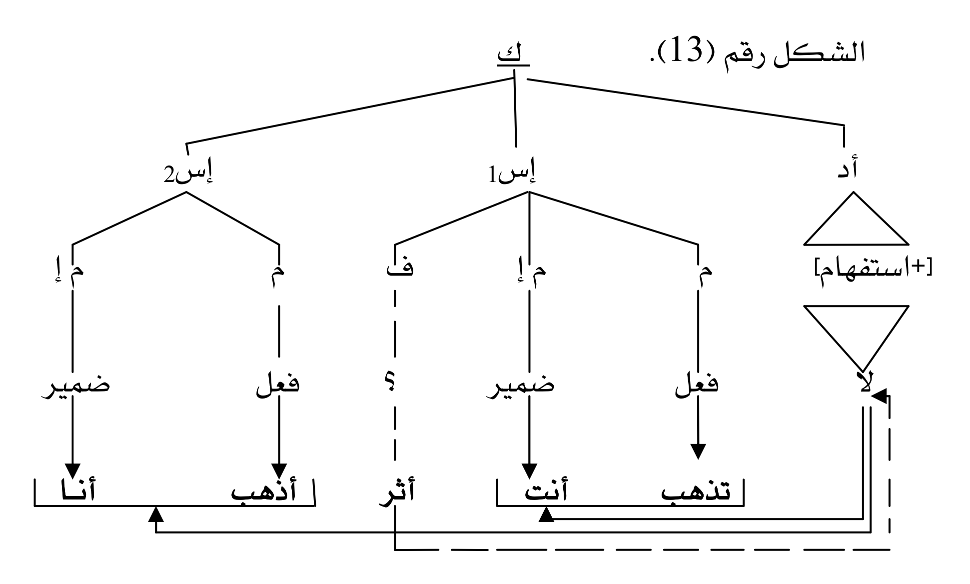
أ- **التعليق بالنهي**: لنحلّل المثال التالي: # لا تفعلْ هذا تندمْ# [بنيتها العميقة] لا تفعل أنت هذا تندم أنت.



فنلاحظ أن الأمر دخل على فعلين مضارعين، فجزمهما واستقبلهما فألزمت بذلك النهي عن فعل في جملة جواب الشرط (تفعل هذا) مخافة وقوع الندم في جملة الجواب (تندم)، فهذا الربط بين فعل الجزاء وجوابه علّق الجملتين بعضهما ببعض، وخلافًا للأمر فإنّ الرابط العاملي هنا لفظي معجمي يتمثّل في الأداة (لا) الناهية، لا برابط تجريدي كما مرّ.

ج- **التعليق بالاستفهام**: يفترض في هذا العنصر أن تكون أداة الاستفهام هي الرابطة بين الجزاء وجوابه مثلاً: # أين تذهب أذهب؟ # [بنيتها العميقة] (أين تذهب أنت أذهب أنا)، وبالتالي يكون تحليلها على الشكل التالي:

الشكل رقم (13).



إنّ عامل الاستفهام هنا له عدّة وظائف نحوية ودلالية، وهذا موجز عنها:

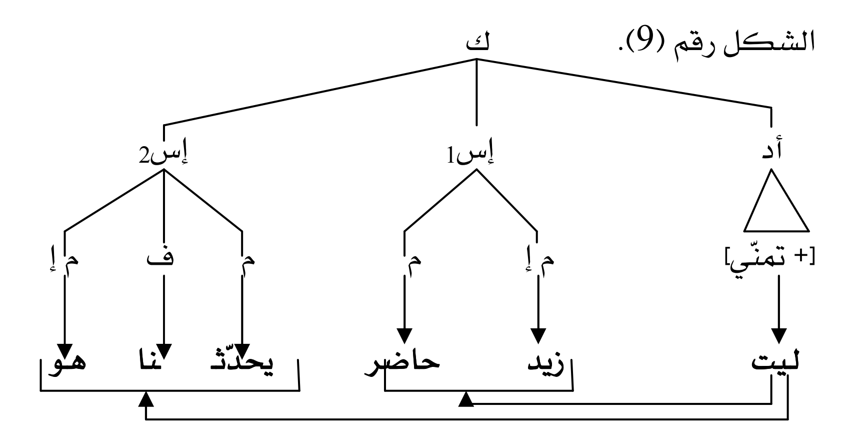
أوّلا: يعمل في جواب الشرط، فيمنحه صفة الجزم.

ثانيًا: يُعلّق جملة جواب الشرط بجملة الجزاء تعليقًا معجميًا؛ أيّ بحضور أداة الاستفهام (أين).

ثالثًا: (أين) هي اسم شرط جازم في محلّ نصب على الظرفية المكانية عكس (متى) التي هي للظرفية الزمانية، وهي متعلّقة بفعل الجزاء؛ بمعنى أنّ صفة النصب التي عمل فيها الفعل (تذهب) كفضلة في عجرة (إس1)، ولكن الملاحظ هنا هو انتقال الفضلة من عجرة (إس1) إلى عجرة (أد) حاملة معها هذه الصفة النحوية (+نصب)، وكلّ هذا تمّ بواسطة قاعدة النقل التحويلية (انقل - ألفا)، لتشومسكي.

د- **التعليق بالتمنيّ**: كأن نقول: # ليت زيدًا حاضرٌ يحدّثنا# لبنيتها العميقة] (ليت زيدًا حاضر هو فيحدّثنا نحن)، ويكون تحيليها:

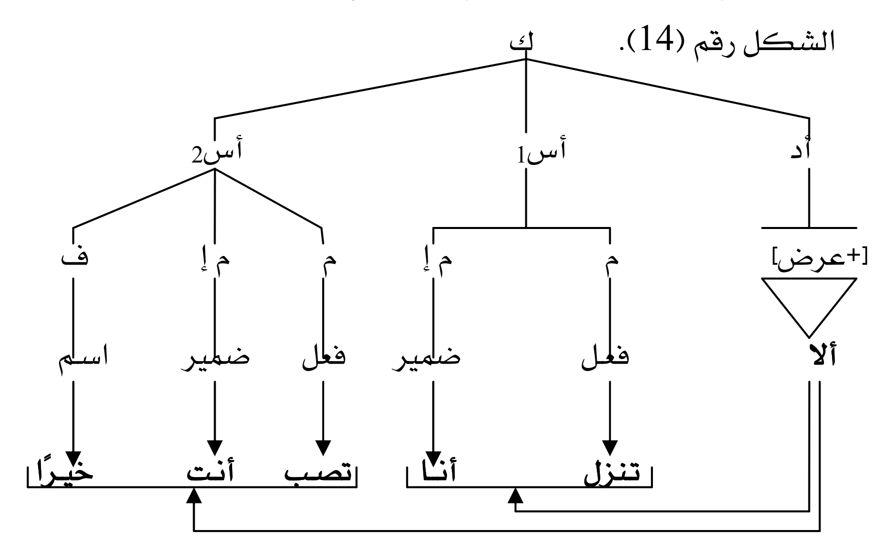
الشكل رقم (9).



فنلاحظ –هنا- أن عامل التمنّي سدّ مسدّ الرابط العلائقي بعمله في اسم العلم (زيدًا)، في عجرة (إس1) فمنحه صفة النصب كونه من الحروف المشبّهة بالفعل، كما أنه يعمل في جملة (حاضر) فيجعلها خبرًا له بمنحه صفة الرفع ويعمل كذلك في جواب الجزاء (يحدّثنا) في عجرة (إس2)، فيجزمه أو يمنحه صفة الجزم لأنه فعل، وأخيرًا يعمل في الجزاء وجوابه ليربطهما من ناحية المعنى أو الدلالة.(25)

هـ- **التعليق بالعرض**: كأن نقول: # ألا تنزل تصبْ خيرًا# [بنيتها العميقة]، (ألا تنزل أنت فتصب أنت خيرًا)، فيكون تحليلها:

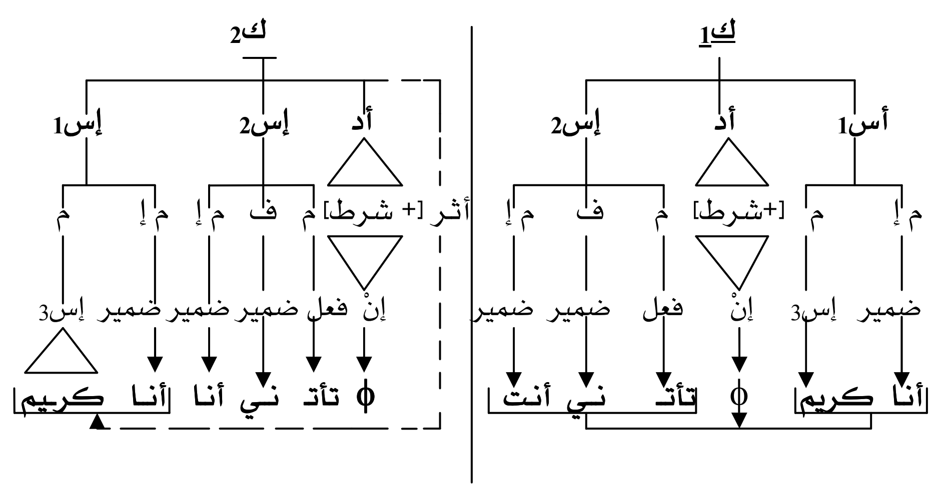
الشكل رقم (14).



نلاحظ –هنا- أن الرابط العلائقي يعمل في جملة الشرط بمنحه العلامة النحوية (+ جزم)، ويعمل كذلك في جملة الشرط، فيعلّقها ويربطها دلاليًا كما هو موضّح في السهمين المنطلقين من مقولة العرض (ألا) نحو جملة الشرط (الجزاء) [تنزل] وجملة الجواب [تصب خيرًا]، وفي الواقع إنّ هذه الأداة تؤدّي دورين مختلفين فهي: تؤدّي دور العرض؛ أيّ طلب الشيء برفق ولين، وتؤدّي معنى التحضيض لما في الكلام من شدّة في الطلب، وقد اتّفق جمهور العلماء على أن هذه الأداة لا تدخل إلاّ على الأفعال، وإنْ دخلت على الأسماء، فإمّا أن يكون شاذًا، أو على تقدير حذف الفعل.[26] وهي كما نلاحظ في المثال: (ألا تنزل تصب خيرًا) قد دخلت على فعل فعملت فيه، ويعلّق مازن الوعر على هذا النوع من الجزاء في نظرية سيبويه قائلاً: «..والواقع أنّ سيبويه يعلّل جزم فعل الجزاء وجوابه في هذه الأساليب العربية بأنّها تتضمّن معنى الشرط وبهذا فإنّه يقيس ما هو دلالي على ما هو نحوي، ولكن ضمن قيود وروابط معيّنة..[27]»، وهنا يلمّح مازن الوعر –ضمنيًا- إلى موقف سيبويه من الدلالة، فإلى حدّ الآن رأينا تحليل تطبيقات مازن الوعر وأصالة إثبات القواعد النحوية والدلالية العربية بمنهج تشومسكي التوليدي التحويلي، المتعلّق بتحليل تركيبة الشرط من خلال القياس على الأصول، بينما يبقى الضرب الثاني –مثلما أشرنا إليه- هو العدول عن هذه الأصول.

1- 2- العدول عن الأصول: والمقصود بالعدول –الخروج- هو الاستغناء الكلّي أو الجزئي عن الرابطة، وفي ذلك تغيّرات نوعية على مستوى البنية السطحية والعميقة معًا، وقد انتبه مازن الوعر إلى –ذلك- حين افترض بنص عدم تعليق الجواب بالجزاء بواسطة الرابط، يقول الوعر: «..لنفترض أن جملة الجزاء وجوابه ليس فيها رابط معلّق فإنّ التحويل سيتّخذ مسارًا آخر..[28]» وفي ذلك جمل كثيرة من نمط: أنا كريم إنْ تأتني.

<u>مثال</u>: # أنا كريم إنْ تأتني# أصلها قياسًا على القاعدة: **# إنْ تأتني أنا كريم#** تابع التحليل المقارن، التالي: الشكل (15- 16)



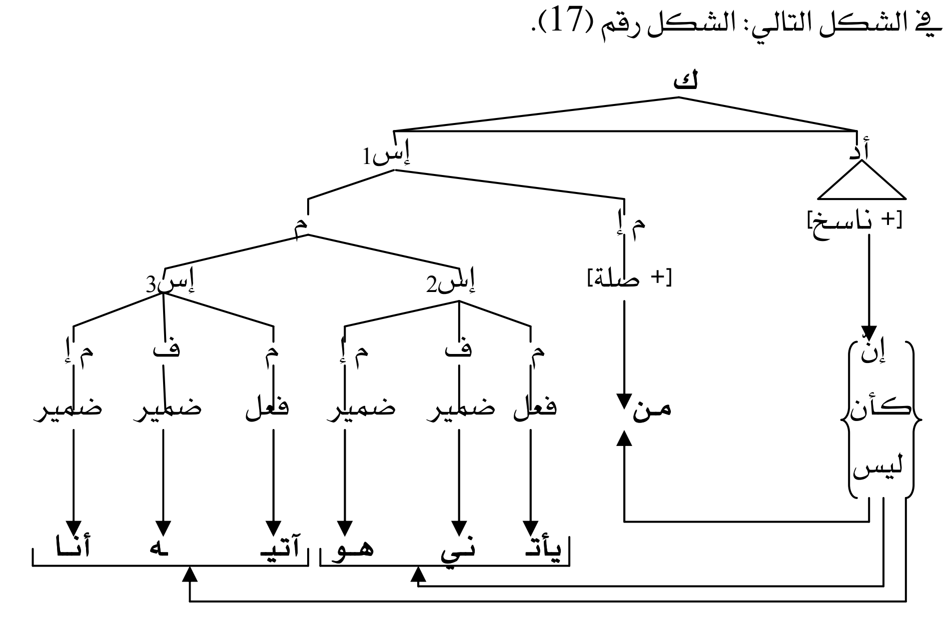
ففي كلتا الخطاطتين نلاحظ غياب الرابط الشرطي بين جملة الجزاء وجوابها، ذلك لأنّ الجملة التحويلية (إنْ تأتني أنا كريم) جاءت نتيجة « لضرورة شعرية [29]»، فإذا كان ذلك كذلك –وهو كذلك- فإنّ الرابط الذي ينبغي أن يوجد قد حُذف وحُمل أو بني على الابتداء، في حين أعيد إلى أصله في الجملة (أنا كريم إنْ تأتني)، وعلى ذلك يمكن تلخيص هذه الفرضية وجوازها في ثلاث حالات – فقط- وهي:

ا- حالة الابتداء.

ب- حالة أعلى مستويات التوكيد (القسم واليمين).

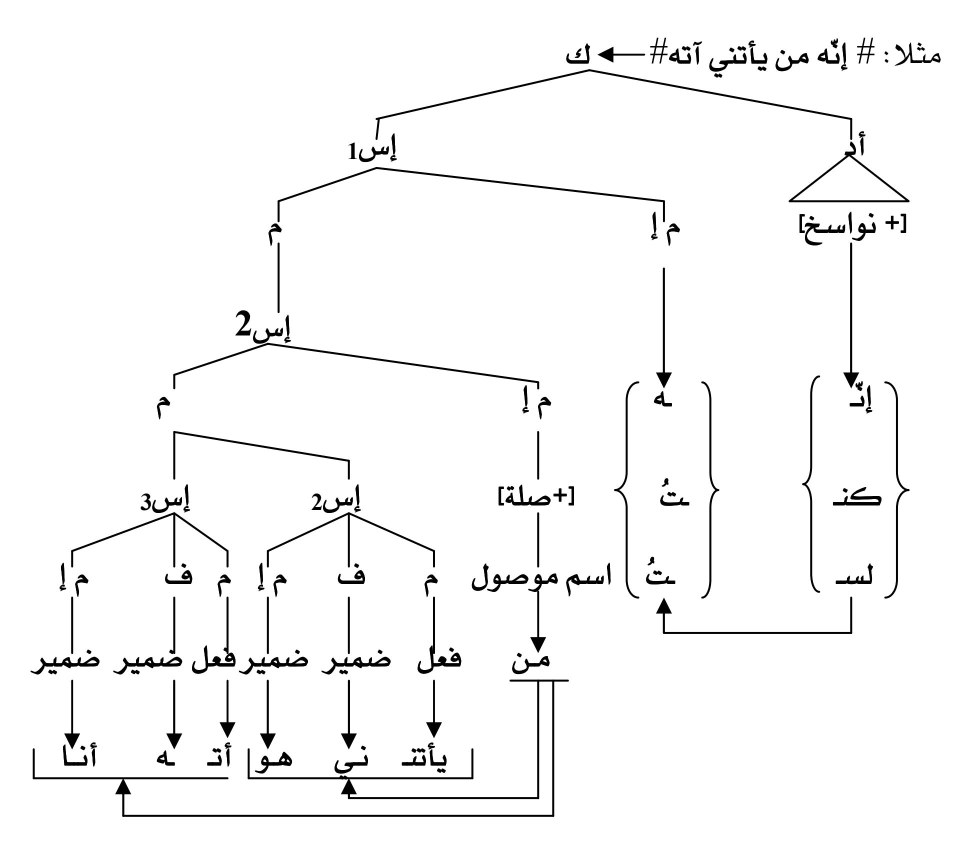
ج- حالة القياس على المعايير الدلالية مثلما رأينا في جمل من نوع (كيفما تصنعْ أصنعْ= أي حالة تكنْ أكنْ)، كما أن العدول عن الأصل يظهر أيضا تقدم الاسم على فعل الشرط، فتجمع الأداة مع الاسم، هذا الأمر الذي لم يُجوّزه سيبويه وجماعة من النحويين، ويرى مازن الوعر أنه من غير المقبول في جلّ الأحوال ما عدا وروده في الشعر، حتى إنْ حدث فيه أعتبر من ضرائره، أمّا في الكلام العادي فإنه لا يحدث إلاّ باعتبار الحذف أو باعتبار الإضافة، وفي كلتا الحالتين فإنّه يقدّر في المعنى الذي يعتبر معيارًا من معايير النحو كما أشرنا إليه عند سيبويه.

2- مبطلات الجزاء لكفّ الرابط عن التعليق: لقد رأينا - فيما سلف- أن بعض الأسماء تأتي بمنزلة أداة الشرط (إنْ) فترثها نحوًا ودلالةً، أمّا نحوًا فإنّها تجزم ما تجزمه (إنْ)، أمّا دلاليًا فذلك لأنها تقوم بتعليق جملة الجزاء بالجواب، ومن بين هذه الأسماء: أسماء الصلة الأصول (من، ما، أيُّ) والفروع (حيثما، متى، أين ..الخ)، لكن أحيانًا تأتي أسماء الصلة –خصوصًا الأصول- عاجزةً عن القيام بهذا الدور، فلا تستطيع أن تنزل منزلة (إنْ) وبالتالي فإنّها غير قادرة –تمامًا- على جزم أفعال التركيبة الشرطية، وذلك كلّه سيؤدّي في الأخير إلى بطلانها عن العمل وربط الجزاء بجوابه، وكلّ هذا التحوّل سيؤدّي إلى احتفاظها بدورها الأصل وهو الصلة – فقط- فلو دقّقنا مرّة أخرى في التحليلات –السالفة- لوجدنا أن هذه الأدوات جاءت كلّها في العجرات الإسنادية، ولم تستطع أن تأتي في عجرة الأداة (أد)، ممّا أكسبها دورًا مؤقتًا يفقد كلّ وظائفه بحضور أداة أخرى خصوصًا إذا كانت هذه الأداة ذات طبيعة مستقرّة، مثلما هو الحال في النواسخ عندما تتصدّر تركيبة الشرط، وقد لاحظ مازن الوعر هذه الظاهرة في التحليل الذي قدّمه على جملة (إنّ من يأتني آته) في الشكل التالي: الشكل رقم (17).



فنلاحظ أن الصلة هنا أصبحت معمولة، والعامل فيها هي هذه النواسخ التي تصدّرت الجملة وأصبحت هي من يقوم بدور الرابطة بين الجملة [يأتني] والجملة [آته]، وهما - في المعنى- طرفا التركيبة الشرطية وفي هذا الصدد يقول مازن الوعر: «..إنّ الصلة (من) غير جازمة لما بعدها لأنّ العوامل التي سبقتها، وهي: (إنّ، كأنّ، ليس) أبطلت عملها وحوّلته إلى اسم موصول فقط..[30]»، ومن هنا نستنتج أن العوامل هي الأخرى مستندة إلى مقولة (القوّة والرتبة)، فلمّا كانت النواسخ أقوى من الصلات وأسبقها رتبةً أبطلتها وعملت في الجملة عملها بشروطها النحوية والدلالية، ولكن هذا الإبطال مقترن بشرط آخر، وهو الدخول المباشر على الصلة، فبمجرّد إضافة الضمير أو الاسم إلى هذه الجملة فتصبح مثلاً: [إنّهِ من يأتني آته] أو[كنتِ من يأتني آته]، أو [لستُ من يأتني آته]، فإنّ هذه الضمائر ستعيد هذه الصلات إلى عملها كرابطة علائقية بين جملة الجزاء وجوابها، من دون إبطال عمل النواسخ، وهذا التغيّر الوظيفي هو ما نلمسه في التحليل التالي:

الشكل رقم (19).



فنلاحظ أن الصلة (من) عادت إلى جزم فعل الشرط وجوابه لتربط بين طرفي التركيبة الشرطية، وما سمح لها بهذا الدور في حضور النواسخ إلاّ الضمير المتّصل (الهاء، التاء) اللتان أخذتا مقولة الـ(م إ) في العجرة الإسنادية (إس1) وهنا نستنتج أن ضابط البطلان هو دخول النواسخ مباشرة على الصلات دون وساطة بينهما، وفي الواقع هناك عدّة ضوابط أخرى تأتي مضافة إلى ما سلف تحليله، ويمكن تلخيصها بالشكل التالي:

– إذا جاء الجزاء مبتدأً بطل عمله، هذا الأخير الذي يأتي من عامل الابتداء لا من عامل الجزاء، ولكن يمكن أن تعود الصلة إلى دورها إذا دخل عليه حرف الجرّ مثلما نقول: على أيّ فرس تركبْ أركبْ.

خلاصة: من خلال التحليلات السالفة لمفهوم التعالق نستخلص أن هذا المفهوم هو محور التركيبة الشرطية فلا يكفي فيه توفّر طرفي الجزاء والجواب بقدر ما تتحدّد بالبناء على مفهوم الرابطة، هذه الأخيرة التي تأخذ لنفسها أنواعًا متعدّدة منها ما يشتغل على مستوى البنية السطحية من (إنْ، الفاء، إذا..) ومن كانت بمنزلتها، فتقوم بدورها على المستوى النحوي البنائي، ومنها ما يختصّ بالظهور على مستوى البنية العميقة فيحوّلها المعنى إلى رابطة علائقية تجمع بين الجزاء وجوابه، كما مرّ مع الصلة والاستفهام، ويبقى النوع الأخير وهو الذي يغيب لفظا ومعنىً ليؤدّي معنى الرابطة من خلال المعنى الكلّي للجملة كما هو الحال في أسلوب الأمر، ثمّ إنّ هذه الرابطة وجدناها بحسب عملها تنقسم إلى قسمين؛ منها ما يكون رابطًا عامليا، ومنها ما يكون رابطًا علائقيًا، وقد حاولنا تحديد أهمّ الشروط التي تفرّق بينهما، ومن جهة أخرى رأينا أن هذه الروابط تفقد القدرة على العمل المنوط بها في هذا السياق من خلال إعمالها من قبل النواسخ (ليس، إنّ، ليت) وكشف أنه بمجرّد توسّط ضمير من الضمائر بين هذه النواسخ والصلات فإنّها تعود إلى وظيفتها الدلالية للتعليق، كما أنه يمكن تلخيص خلاصات ونتائج أخرى على شكل نُقاط تأتي كالتالي:

– لقد استطاع مازن الوعر أن يعالج تركيبة الشرط معالجةً لسانيةً رياضيةً، فقد تمكّن بخطاطاته وترسيماته البرهنة على صدق ودقّة النظرية الجزائية العربية، فلم نلتمس أيّ تعارض بين أطروحات الخليل وسيبويه وعلماء العرب، والقواعد التي نصّت عليها النظرية النحوية العالمية لتشومسكي وأتباعه.

– إنّ التحليلات التي قدّمناها على تشجيرات مازن الوعر نبّهتنا إلى التقاء واسع بين المنهجين؛ أيّ بين منهج النحو العربي بريادة سيبويه، والمنهج التوليدي التحويلي بزعامة تشومسكي، وأهمّ نقطة التقاء في نظرنا هي انطلاق سيبويه من منهج العمل والتعليق كما رأينا وهذا يكاد يتطابق مع المنهج الذي انطلق منه تشومسكي فيما سمّاه "منهج العمل والربط الإحالي" يقول مازن الوعر:

«...والواقع لقد بنى سيبويه كتابه كلّه على هذا المنهج، الأمر الذي جعل الكتاب ينحو منحىً علميًا ولسانيًا قائما على أسلوب الوصف والتعليل الذي أخذ به بلومفيلد وتشومسكي والمعبّر عنه Inductive deductive method [31]».

القرابة المذهلة بين الخليل وسيبويه وتشومسكي في صياغة ضوابط العدول عن القاعدة (الأصل)، ونسجّل هنا قولاً لمازن الوعر دلّ على أنه أحاط بالنحو العربي واللسانيات إحاطة السوار بالمعصم عندما قال: «..ومن هنا إذا وضعنا تصوّر الخليل وسيبويه في إطار اللسانيات الحديثة، فيمكننا أن نقول: إنّ الرجلين كانا يطبّقان قواعد الأصول المحدّدة على كلام العرب، فإذا خرجت القواعد أو شذّت عن هذا الكلام، كانا يقيّدانها بضوابط وقيود معيّنة؛ أيّ يخرجانها طبقًا لمستويات نحوية ودلالية معيّنة... وقد اعتبر تشومسكي قواعد الخروج هذه، أو حسب عبارته الاصطلاحية ظاهرة عالمية (Universel) لا يقتصر دورها على لغة بعينها، وإنّما تشمل اللغات البشرية كافة.. ».[31]

مصادر ومراجع المقال:

1- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، **الكتاب**. تح: عبد السلام محمد هارون، ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي، 1988م.

2- أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**. تح: محمد على النجار، دط، مصر: المكتبة العلمية. دت.

3- ابن هشام الأنصاري، **مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب** وبهامشه حاشية الدسوقي. ط2. مصر: دار السلام، 2005م.

4- ابن هشام الأنصاري، **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**. تح: محمد محي الدين عبد الحميد دط. بيروت: المكتبة العصرية، 1998م.

5- مازن الوعر، **دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة** ط1، سوريا: دار المتنبي، 2001م.

6- - مازن الوعر، **دراسات لسانية تطبيقية**، ط1، دمشق: دار طلاس 1989م.

7- مازن الوعر، **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية**. دط دمشق: دار طلاس للنشر، 1986م.

8- 22- مازن الوعر، **جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي**، ط1، مصر: لونجمان للنشر، 1999م.

الإحالات والهوامش:

1- القاضي الجرجاني، التعريفات. نقلا عن: محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية. ص114.

2- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب ونظرية النحو العالمي. ص45.

3- خلود صالح الصالح " جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب ونظرية النحو العالمي؛ قراءة في كتاب مازن الوعر" مقال: اللسان العربي، العدد 58 ديسمبر 2004م، 227.

4- ننقل هذه المعلومات التمهيدية عن مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في ضوء نظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص45-46. بتصرّف.

5- مازن الوعر، المرجع السالف. ص47.

6- جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تح: مازن المبارك. ص271.

7- المرجع السالف. ص282.

8- المرجع السالف. الصفحة نفسها. بتصرّف.

9- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة العرب والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص48.

10- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص48.

11- المرجع السالف. ص48.

12- محمد محي الدين عبد الحميد، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب. ص 349.

13- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص49 بتصرّف.

14- جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تح: مازن المبارك. ص217.

15- قال به أبو الفتح عثمان بن جنّي، ووافقه جمهور العلماء، وأجاز أبو زيد التقدّم، ينظر للتفصيل: أبو الفتح عثمان بن جنّي الخصائص. تح: عبد الحميد هنداوي. مج3/ص78.

16- جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. ص217.

17- المرجع السالف، الصفحة نفسها.

18- أثبته جمال الدين بن هشام الأنصاري في مغنيه (218) والبيت لربيعة بن مقروم، ومعناه: إنْ أمت فكم من رجل ذي حنق سيبقى مضطرم العداوة لما لقيه منّي.

19- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي عند تشومسكي. ص50.

20- محمد محي الدين عبد الحميد، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب. ص356.

21- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص50.

22- مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين ونظرية النحو العالمي لتشومسكي. ص57.

23- أبو البشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب. مج1/ص 93-94، نقلاً عن: مازن الوعر المرجع السالف. ص 57.

24- مازن الوعر، المرجع السالف. ص58.

25- مازن الوعر، المرجع السالف. ص60.

26- جمال الدين بن هشام الانصاري، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب. ص96.

27- مازن الوعر، المرجع السالف. ص61.

28- مازن الوعر، المرجع السالف. ص53.

29- المرجع السالف. ص52.

30- المرجع السالف. ص63.

31- المرجع السالف. ص74.

32- المرجع السالف. ص80.

التداوليّة في المعاجم العربيّة
قراءة في معجم"المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب" لنعمان بوقرة

فرحات بلولي

المركز الجامعي بالبويرة

مقدمة: انشطرت اللسانيات في النصف الثاني من القرن الماضي إلى أجزاء كثيرة، وظهرت على إثر ذلك العديد من التخصصات اللغويّة التي تمتُ كلّها بصلة إلى هذا العلم الأول، ومن بين هذه التخصصات ما يسمى بالمقاربة التداوليّة التي بدأت مكانتها في الارتقاء شيئا فشيئا في العالم العربيّ، وتوالى تبعا لذلك ظهور البحوث والمعاجم من هنا وهناك، ومن بينها المعجم الذي بين أيدينا الموسوم: بـ"المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النص وتحليل الخطاب" لصاحبه نعمان بوقرة، وبما أن انتقال الأفكار والمفاهيم من حضارة إلى أخرى يؤدي أحيانا إلى ضياع بعض حيثياتها، وباعتبار العمل المعجميّ مؤسسة حارسة ورقيبة على تفادي مثل هذه المشاكل، ارتأينا أن نبحث في انتقال مفهوم التداوليّة من الغرب إلى المنطقة العربيّة من خلال هذا المعجم الذي ذكرناه؛ أي أنّنا سنركز على دراسة الجانب الدلاليّ في طرحنا، مع التقاطع في بعض الأحيان مع الجانب المعجميّ الذي يفرضه طابع المدوّنة، فهل استوعب المعجم الذي نوَّد دراسته مفهوم التداوليّة كلّه؟ أو بالأحرى: ما هي الأمور التي تحسب له، وما هي تلك التي تحسب عليه؟

1: تقديم محتويات المعجم: يقع معجم المصطلحات الأساسيّة (في لسانيات النص وتحليل الخطاب) في (مائة وتسع وسبعين 179) صفحة، ولقد اعتمدنا على

الطبعة الأولى منه الصادرة عن دار الكتاب الحديث وجدارا للكتاب في سنة 2009م، ويتكون هذا العمل من أربعة أجزاء بغض النظر عن الإهداء وفهرس المحتويات، وسنحاول أن نقدم فيما يلي ما ورد فيه من أجزاء.

1.1: المقدمة: تُعد المقدمة أهم مفتاح من مفاتيح المعاجم، فيها تُذكر عادة دواعي وضع المعجم وطرق ذلك، إضافة إلى الغاية المتوخاة منه، والمراجع المعتمد عليها في انجازه، والإضافة التي يمثلها ذلك العمل، وفي هذا الصدد، تقع مقدمة هذا المعجم في (ست 06) صفحات، نستخلص منها أنّ ممارسة المؤلف لمهنة التدريس في الجامعة ومشاركته في المحافل العلميّة ذات الصلة بلسانيات النص وتحليل الخطاب هي التي لفتت انتباهه إلى النقص الملحوظ في المراجع الميسرة لهذا التخصص في العالم العربي، مما جعله يصنف هذا المعجم.

أما عن أهدافه وغاياته، فيرى نعمان بوقرة أنّ هذا مقترن أساسا بالمتلقي الذي يستهدفه ألا وهو طلبة معاهد اللغة العربيّة وآدابها في العالم العربيّ، لذلك كان لابد من الاهتمام بشرح المصطلحات بشكل يمكن معه أن تقترب إلى أذهان الطلبة، فيقول:"... وفي هذا السياق يتنزل هذا المدخل المعجمي الذي يسعى إلى تقديم مادة لسانية نصية أساسية بأسلوب علمي بسيط ينسجم مع طبيعة المتلقي... وهذا المعجم على صغر حجمه وسيلة إجرائية مفيدة –في نظرنا- للطالب ليمكنه من معالجة أشهر المصطلحات وأكثرها تداولا في المؤلفات العربية بوجه الخصوص"[(1)] فيُستقى من هذه المقدمة أنّ أهداف المؤلف ليست جمع كلّ مصطلحات الميدان لأنّ ذلك ليس باليسير على باحث واحد - في رأيه- ، إنّما سيتجه جهده نحو جمع المصطلحات الأساسيّة، وعرضها بشروح بسيطة على القرّاء.

أما من حيث المراجع والمصادر، فنجد أنّ المؤلف قد اعتمد على المراجع العربيّة بكثرة، ويَرُد هذا الأمر إلى اهتمام عمله بالبحث في تلقي العرب لمفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب، فيقول: "إن منطلقنا الأول في الاستقصاء

المراجع العربية واستعمال المصطلح في النقد النصي اللساني العربيين..."[2] كما يشير إلى أنّه استعمل بعض المراجع باللغة الفرنسيّة والانجليزيّة لكن بشكل عرضيّ واستئناسيّ فقط.

وفي آخر هذه المقدمة يقدم لنا صاحب المعجم الأركان الأساسيّة التي بني عليها عمله، فذكر لنا (ثلاث 03) ركائز هي: الاهتمام بالمدخل التعريفيّ ثم دراسة وتحليل المصطلح وأخيرا تقديم معجم عربيّ/انجليزيّ.

2.1: المدخل التعريفيّ: يقع هذا المدخل التعريفيّ في (اثني وسبعين 72) صفحة وخصص ما يقارب ثلثها للمراجع والهوامش، ولقد تطرق فيه إلى أهم المفاهيم ذات العلاقة بلسانيات النص، كما أشار إلى تأثيرها على الدراسات العربيّة.

فبدأ حديثه بالتأكيد على أنّ لسانيات النص من أحدث المقاربات، وهي تطور منطقيّ عن اللسانيات خاصة منها التوليديّة التحويليّة التي عدّها صاحب المعجم آخر مرحلة قبل التحول إلى لسانيات النص، كما أشار إلى أنّها تحاول أن تتعامل مع اللغة كما هي في الواقع، ثم تحدث عن استعصاء مفهوم "النص" عند العلماء منذ القديم، وفي التفاتة إلى المنطقة العربيّة، عرّفنا المؤلف بجهود العرب في تطبيق هذا النوع من الدراسة، فخرج بنتيجة أنّ أهم هذه التجارب هي تجربة الباحثيْن محمد خطابي في كتابه (لسانيات النص "مدخل إلى انسجام النص)" وسعد مصلوح من خلال كتابه "نحو أجرومية للنص الشعري" كما ذكر بعض التجارب الأخرى.

وحاول صاحب المعجم في نقطة أخيرة من هذا المدخل التعريفيّ أن يحصر لنا أهم القضايا أو الإشكاليات التي تطرحها لسانيات النص، وأبرز الحلول التي تقترحها، وهي محاولة في الوقت نفسه لتقديم بعض المفاهيم اللسانيّة النصيّة واللسانيات بشكل عام والتداوليّة وغيرها من الفروع اللغويّة... فتحدث عن مفهوم النص ووظيفة اللسانيات والكفايّة النصيّة...

3.1: متن المعجم وأدواته المنهجيّة الأخرى*: يقع متن المعجم في (سبعين 70) صفحة، ويحتوي على (مائة وثمانية وسبعين 178) مصطلحا، وهو مرتب ترتيبا ألفبائيا، يذكر في البداية المداخل باللغة العربيّة فقط♣ ثم تليها تعاريف مختلفة العمق اختلافا جوهريا، فتجد بعض المصطلحات معرفة بسطرين♦ كمصطلحات "ذاكرة عرضية" أو "بؤرة" وهو تعريف منطقي قاصر(3)، وفي الجهة المقابلة، نجد تعاريف موسوعيّة تصل إلى (سبع 07) صفحات مثل تعريف مصطلح "الحقول الدلاليّة".

1.3.1: المسرد العربيّ/ الانجليزيّ: ذُيِّل هذا المعجم بمسرد عربيّ/ انجليزيّ، عرض فيه صاحب العمل - في جدول من (سبع 07) صفحات- المصطلحات الواردة في المتن ومقابلاتها باللغة الانجليزيّة.

2.3.1: مراجع المعجم: ذكر المؤلف في (ثلاث 03) صفحات المراجع التي اعتمد عليها في وضع معجمه، فكانت (أحد عشر 11) مرجعا باللغة العربيّة ومرجعين باللغة الفرنسيّة، ومرجعين آخرين باللغة الانجليزيّة، وإذا أمعنا النظر في المراجع التي استعملها المؤلف نجد أنّه قد اعتمد على (أربعة 04) معاجم على الأقل هي على التوالي: "معجم اللسانيات الحديثة" لسامي عياد حنا وآخرين ومعجم "أعلام الفكر الفلسفي المعاصر" لفؤاد كامل، ومعجم "المصطلحات الأدبية الحديثة" لمحمد عناني، و"معجم علم اللغة النظري" لمحمد علي الخولي أما المراجع باللغات الأجنبية فقليلة جدا* وهذا ما صرح به المؤلِف في مقدمته.

3.3.1: ملحق بتراجم لأشهر اللسانيين في ميدان علم النص: ختم صاحب العمل معجمه بهذا الملحق، وهو شيء محمود مفيد يقع في (أحدى عشرة 11) صفحة، قدم فيه عددا من معتبرا السير والتراجم للكثير من رجال اللسانيات أمثال تودوروف وقريماس كريستيفا باختين... الملاحظ أنّه قدم حيزا مهما للبنيويين أمثال دو سوسير ويلمسليف...

2: مفهوم التداوليّة: عرفت الدراسات اللسانيّة تطورا سريعا وكبيرا في العصر الحديث، فظهرت منذ استقرار المفاهيم السوسيريّة في الدرس اللغويّ إلى يومنا هذا الكثير من المدارس والتيارات اللغويّة التي تساند وتعارض أو تعيد النظر فيما قاله سوسير، مثل اللسانيات الاجتماعيّة، وتعليميّة اللغات، وعلم المصطلح، وتحليل الخطاب... وغني عن البيان أنّ هذه التيارات تختلف في بعض الأطروحات، ويصل بها الأمر أحيانا إلى حد الاختلاف الجوهريّ، وفي هذا المناخ تطور ما يسمى بالمقاربة التداوليّة، فما هو معناها؟

1.2: تعريف المقاربة التداوليّة: لاشك أنّ الإجابة عن هذا السؤال صعب للغاية في الدراسات الحديثة لما يطرحه من إشكالات منهجيّة، كصعوبة حصر كلّ جزئيات المفهوم المراد تحديده، خاصة في حالة المفاهيم الجديدة كالتداوليّة التي لم يستقر مفهومها إلى يومنا هذا، ولهذا سنحاول أن نقدم بعض التعاريف التي تُقدم فكرة عن المفهوم.

يرى (شارل موريس- **Charles W. Morris**):"...إن اللسانيات التداولية هي العلم الذي يعالج العلاقة بين الأدلة ومؤوليها"(4) ونستنتج من خلال هذا التعريف أنّ التداولية إنّما هي علم يدرس الأدلة، ويبدو على هذا المستوى أنّ الجانب اللغويّ البحت لم تتجاوزه التداوليّة، ونعني بالجانب اللغويّ كلّ ما تتضمنه اللغة من عناصر انطلاقا من المستوى الصوتيّ إلى مستوى الكلمة والجملة باعتبار البنيويّة قد وصلت إلى هذا الحد من التحليل، إضافة إلى الاهتمام بالجانب اللغويّ نفهم من تعريف موريس أنّ أية دراسة تداوليّة لابد أن تهتم بالمتلقي الذي يعد جزءا من السياق، فيشير هذا التعريف خاصة إلى المؤولين أي المستمعين، وهؤلاء لا يقعون إلا في حالات وظروف معينة، مما يتطلب تحكما في عناصر أخرى ليست بالضرورة عناصر لغويّة لفهم الأدلة اللغويّة التي تحدثنا عنها.

أما (ت.أ. فان دايك- T.A. Van Djik) فيعد التداوليّة:" تخصصا يتناول اللغة بوصفها ظاهرة خطابيّة وتبليغيّة واجتماعيّة في نفس الوقت"[5] وغني عن البيان أنّ هذا التعريف أوسع بكثير من تعريف شارل موريس لأنّه يعطي التداوليّة ثلاثة أبعاد كلّ منها يفتح أبوابا على مصارعيها على تخصصات عدة، ويحيل إلى علوم عدة كتحليل الخطاب واللسانيات الاجتماعيّة... وهذا هو المعنى الفعليّ للتداوليّة التي لقبت بمرقعة الدراويش لأخذها من كلّ علم بطرف.

2.2: بعض الأصول المعرفيّة للمقاربة التداوليّة في الدراسات اللغويّة:

تعددت الأصول المعرفيّة التي استلهمت منها التداوليّة مبادئها من المدرسة الفلسفيّة التحليليّة إلى الذرائعيّة الأمريكيّة، كلّ حسب إسهامه في تحريك عجلة الفلسفة من جهة وفلسفة اللغة من جهة أخرى، وسنقدم ههنا بعض الجهود ملخصة في رأي (ج. ل. أوستين- J.L. Austin) وتلميذه (ر. سورل- R. Searle):

1.2.2: تصور ج. ل. أوستين: ينطلق أوستين في إطار الفلسفة التحليليّة التي تبناها في تحليله للغة من رفض المنطق السائد في زمانه والذي يرى أنّ كلّ الأقوال تخضع لقاعدة الصدق والكذب، فيعتقد أنّ في اللغة من الأقوال ما لا يخضع لهذه القاعدة مثل قولنا:

أتمنى لكم سفرا ممتعا.

فيرى أوستين أنّ القول في هذا المثال لا يخضع لقاعدة الصدق والكذب إنّما هو قول قابل للتحقق أو غير قابل للتحقق، وانطلاقا من مثل هذه الملاحظة حلل أوستين طائفة من أمثال هذه الأقوال، فخرج بنتيجة مفادها أنّ بعض الأقوال ليست مجرد وصف لأحوال أو تقريرا عن وضعية، بل قد يصاحبها عمل، فتجمع بين مجرد القول والعمل به في الوقت نفسه، ففي المثال السابق، هناك القول ولكن في الوقت نفسه حصل العمل مع التلفظ بالقول، وبناء على ذلك ميز أوستين بين نوعين من الأفعال الكلاميّة: الأولى هي الأفعال التقريريّة (Acte constatif)، أما الثانية فهي الأفعال الإنشائيّة(Acte performatif).

كما ميز في تحليله للأفعال الكلاميّة بين ثلاثة أنواع من الأفعال هي:

فعل القول(Acte locutif) هو مجرد التلفظ بالخطاب.

الفعل الإنشائي(Acte performatif) أي القصد.

الفعل التأثيري(Acte perlocutif) أي رد الفعل المنتظر.

2.2.2: تصور ج ر.سورل: يُعد سورل أحد مطوري أفكار أستاذه أوستين حيث كرس الكثير من أعماله للتمييز بين ما يسميه الأفعال الكلاميّة المباشرة والأفعال الكلاميّة غير المباشرة.

1.1.2.2: الفعل الكلاميّ المباشر: هو ذلك الفعل الكلاميّ الذي يتطابق فيه فعل القول بمفهوم أوستين وفعل الإنشاء، ويحدث وفق نظرة سورل بأربعة أفعال متزامنة هي:

فعل القول(Acte d'énonciation).

فعل الإسناد(Acte propositionnel).

فعل الإنشاء(Acte performatif).

فعل التأثير(Acte perlocutif).

2.1.2.2: الفعل الكلاميّ غير المباشر: إذا كان الفعل المباشر تطابقا بين فعل القول وفعل الإنشاء، فإنّ الفعل غير المباشر يتطلب من المستمع/المتلقي الانتقال من المعنى المباشر للقول إلى المعنى الذي يقصده المتكلم، فالقصديّة في هذه الحالة مضمرة وليست صريحة وهو ما يقتضي من المستمع أن يبذل جهودا في تحليل السياق لفهم قصد المتكلم، وهذا المبحث كان له شأن كبير في الدراسات اللغويّة والبلاغيّة القديمة تحت مسميات المجاز والاستعارة والكناية...

3.2: بعض المفاهيم الأساسيّة في المقاربة التداوليّة: كلّ مدرسة أو تيار في العلوم الإنسانيّة واللغويّة له مصطلحاته ومفاهيمه التي تُعد وسائله المنهجيّة في مقاربة موضوع الدراسة، وللمقاربة التداوليّة العديد من المفاهيم مثل "أفعال الكلام" التي تحدثنا عنها و"الافتراض المسبق"، "المبهمات"، "التلفظ"...

وسنتطرق فيما يلي إلى مصطلحين جوهريين من هذه المصطلحات هما "قوانين الخطاب" و"السياق"*.

1.3.2: قوانين الخطاب: يرى بعض اللغويين المنضوين تحت لواء المقاربة التداوليّة أنّ عملية التواصل إنّما تتم بين المتكلمين لوجود العديد من الاتفاقات الضمنيّة وغير المصرح بها، وما أن يتخلى أحد المتكلمين على أحد هذه الاتفاقات إلا وتنقطع عملية التواصل، وقد درجت التقاليد على تسمية هذه الاتفاقات ب"قوانين الخطاب".

أما فيما يخص "قائمة قوانين الخطاب والعلاقات التي تجمع بينها فهي مختلفة من لغوي إلى آخر"[6] ولكنه هناك نوع من الاتفاق على أغلب القوانين وأشهرها، وفي هذا الإطار، يرى (هربرت بول غرايس- **Herbert Paul Grice**) أنّ مفهوم التعاون[7] وراء تحسين عملية التواصل بل يمثل أهم سبب في قيامها بين المتكلمين، كما يعتقد أنّ هذا المفهوم مبني على أربعة حكم هي:

-**حكمة الكم:** يجب أن تقدم القدر الكافي من المعلومات أثناء الحديث، فأيّة إضافة قد تكون مخلة بمبدأ التعاون.

-**حكمة الكيف:** يجب انتقاء المعلومات المفيدة للموضوع؛ أي التي تضيف شيئا.

-**حكمة العلاقة:** يجب أن تقدم معلومات ذات علاقة بالموضوع.

-**حكمة حكم الكلام (modalité):** يجب أن يكون خطابك واضحا وأفكارك متسلسلة.

2.3.2: السياق: يُعد مفهوم السياق من أهم المفاهيم المركزيّة التي تمعنت التداوليّة في شرحه واستعماله كأداة منهجيّة للتحليل، بل يمكن القول إنّ أهم أعمال التداوليين تصب في فهم هذا الجانب من اللغة، خاصة، وأنّ البنيويون قد أقصوا هذا المكون من التحليل اللغويّ كلية.

وقد درجت الأدبيات اللسانيّة في مجال التداوليّة على استعمال مفهوم السياق (contexte)[8]، أحيانا، بمعنى كلّ الوحدات اللغويّة المحيطة بالوحدة المدروسة أي الوحدات السابقة واللاحقة لها، وبهذا المنظور لا ترى من السياق إلا ما هو لغويّ أو موجود داخل اللغة، وهناك من يستعمل مصطلح (النص المرافق-cotexte) للدلالة على هذا المفهوم.

كما يتقاطع مصطلح السياق، في أحيان أخرى، مع مصطلح آخر هو الوضعيّة الخطابيّة(situation)*والتي تعني كلّ الظروف والعوامل المؤثرة في استعمال المتكلمين للغة، وغني عن البيان أنّ العوامل المقصودة هي تلك الخارجة عن بنية اللغة أو بالأحرى عوامل غير لغويّة؛ منها ما هو اجتماعيّ ومنها ما هو نفسيّ... ويصبح معها السياق أوسع مفهوما من النص وحيثياته.

3: تصور مفهوم التداوليّة في المعجم: سنحاول في هذه النقطة أن نناقش تصور المعجم وصاحبه لمفهوم التداوليّة، وذلك وفق الخلفية التي طرحناها في الأجزاء السابقة من البحث.

1.3: التصور العام لمفهوم التداوليّة في المعجم: نقصد بمصطلح التصور العام ههنا تلك النظرة الكليّة للمعجم إلى مفهوم التداوليّة من حيث هي مفهوم حيث سنتحدث أساسا عن عدد المداخل المخصصة لها. وتبعا لذلك، نجد أنّ صاحب هذا العمل المعجميّ قد خصص (ثلاثة 03) مداخل أساسية* لمفهوم التداوليّة هي على التوالي:

1- "براغماتية" وهو المدخل الوارد في حرف الباء، وموزع على الصفحتين 93- 94، وهو في حدود أربعة أسطر من الحجم العادي للورقة (أ4).

2- "تداولية" هو المدخل الوارد في حرف التاء، والموزع بين صفحتي 97- 98، وهذا المدخل هو الأطول من حيث التعريف بين المداخل الثلاثة حيث يقع في حدود الصفحة في الورق العادي المذكور.

3- "ذرائعية" هو المدخل الوارد في حرف الذال، والموزع على صفحتين 115- 116 وهو كتعريف "براغماتية" من حيث الحجم.

ومن هذا المنطلق، يمكن أن نتساءل: هل هناك فعلا (ثلاثة 03) مفاهيم♣ مختلفة أو على الأقل واضحة الحدود داخل المفهوم العام المسمي "تداوليّة"؟ أو ما هي العلاقة بين المفاهيم الثلاثة المذكورة؟ وهل لهذا التقسيم شرعية معينة؟

بعد الاطلاع على معاني المصطلحات كما يقدمها صاحب المعجم♦، يبدو لنا أنّه من المرجح أنّ "براغماتيّة" و"تداوليّة" ليسا إلا مفهوما واحدا، أما "ذرائعية" فهو مفهوم آخر مستقل عن "التداوليّة"/ "البراغماتيّة" وإن كان مرتبطا بهما من حيث الحقل الدلاليّ الضيق، أما أسباب طرحنا هذا فهي كالتالي:

1- نلاحظ استعمال صاحب المعجم نفسه لمصطلح "براغماتيّة" في ثنايا تعريف مصطلح "تداوليّة" بشكل يُفهم معه أنّ المصطلحين مترادفان، لاحظ بالمناسبة قوله "... لم تظهر البراغماتية...".

2- للتأكد من الفرضيّة التي وضعناها حاولنا العودة إلى مسرد المصطلحات للتعرف على المصطلحات الأجنبية المرادفة للمصطلحات الثلاثة المقترحة من قبل المعجم، فإذ بنا نجد أن مصطلح "التداوليّة" قد قابله ب(pragmatics) كما قابل مصطلح "ذرائعيّة" ب(pragmatism)*، أما مصطلح "برغماتيّة"، فلم نجد له أثرا في المسرد لا كمرادف ل"تداوليّة" ولا كمصطلح مستقل مما يؤكد طرحنا♠.

3- إن القراءة العامة لتعريف المصطلحين "براغماتيّة" و"تداوليّة" ومقابلتهما بما سبق أن عرضناه من أفكار، يفضي بنا إلى القول إنّ المدخلين ما هما في الحقيقة إلا مفهوم واحد حيث تحدث في "براغماتيّة" عن أوستين وأفعال الكلام وقوانين الخطاب♦ بالإضافة إلى تعريف مختصر، أما في مصطلح "تداوليّة"، فعرّف المصطلح وعرض لتاريخ نشأته واهتمامات "التداوليّة" خاصة عند بيرس.

من خلال هذه الملاحظات، وبناء على ما طرحناه في الفصل النظريّ، نرى أنّ المعجم قد جانب الصواب في تفرقته بين (ثلاثة- 03) مصطلحات داخل الحقل الدلاليّ لمفهوم "تداوليّة"، بل الأجدر والأحق هو أن يميّز بين مفهومين فقط هما: "الذرائعية" باعتبارها خلفية فلسفية للمفهوم الثانيّ، وهو "التداوليّة" ذات البعد الغويّ/ الأدبيّ بشكل أكبر، أما مصطلح "براغماتيّة" فما هو في الحقيقة إلا مرادف عربيّ لمصطلح "التداوليّة" أو خطأ أنجبته الفوضى المصطلحية العربية*.

وتبعا لذلك نرى أنّ الأصلح معجميّا ومصطلحيّا أن يكون هناك مدخل واحد في المعجم يجمع التعريفين المقدميْن في تعريف واحد، وليكن هذا المدخل بعنوان "تداوليّة" ويمكن أن نضع مدخلا آخر في المعجم بعنوان "براغماتيّة" لكن لا يُقدَم له أي تعريف بل يُحال فيه القارئ مباشرة إلى المدخل "تداوليّة"، أما طريقة المؤلف في وضع مدخلين، فقد تؤدي إلى الإبهام بحيث سيعتقد القارئ أنّه إزاء مفهومين والأمر ليس كذلك.

2.3: عرض حد التداولية في المعجم: خصص صاحب المعجم لمدخل "التداوليّة" - كما أشرنا- تعريفا طويلا نوعا ما مما يجعلنا نحاول معرفة هذا المحتوى وكيفية عرضه.

1.2.3: التسلسل المنطقي: كان عرض صاحب هذا المعجم لحد "التداوليّة" عرضا منطقيّا متسلسلا حيث بدأ بتحديد الميدان الذي تنتمي إليه "التداوليّة"، ثم قدم لنا تعريفه الخاص لمفهوم "التداوليّة" وميزها عما هو موجود من توجهات لغويّة، كما حدد في فترة أخرى اهتمامات "التداوليّة"، وأخيرا خاض في الجذور الفكرية "للتداوليّة" مركزا على بيرس وجدلية اللفظ والمعنى التي ناقشها مع باركلي، وإن كنا نرى أنّ ذكر هذه الجذور قبل الاهتمامات أو قبل التعريف؛ أي بعد الميدان، أولى من ذكرها في آخر المقال التعريفيّ.

2.2.3: الميدان*: ذكر صاحب المعجم أنّ التداوليّة جزء من السميائيّة وهذا فيه جانب من الصحة باعتبار أنّ أولى وأصول التنظير أتت على يد كبار السميائيين من أمثال بيرس... لكن الحال ليس على هذا فقط، بل أخذت التداوليّة من علوم أخرى كثيرة، لذلك نفضل تصنيفها في إطار العلوم اللغويّة والأدبيّة أحسن من اختزالها في السميائية فقط لأنّها ليست كذلك.

3.2.3: الشموليّة♦: إذا كان عرض المعجم متسلسلا نوعا ما، فإنّه لم يوفق من حيث حصر المعلومات أو السمات التميزيّة المتعلقة بمفهوم "التداوليّة" فقد شابته عدة اختلالات أهمها:

1- يمكن تقسيم حد "التداوليّة" الموجود في المعجم إلى جزأين مهمين: الأول فيه تعريف ل"لتداوليّة"، والثانيّ فيه جانب تاريخيّ متعلق بجذورها، ولكن الملاحظ أنّ المؤلف في تعريفه اعتمد على استشهاد واحد كأنّما ذلك التعريف متفق عليه، في حين أنّ الواقع ليس كذلك، فكان الأجدر به أن يقدم على الأقل تعريفين* للتدليل على صعوبة إيجاد تعريف جامع أو على الأقل الإشارة إلى ذلك بصريح العبارة، وهو ما لم يقم به.

2- خصص صاحب المعجم النصف الثانيّ من التعريف للحديث عن "بيرس" رغم أنّ هذا السميائيّ لا يمثل إلا حلقة من الحلقات التي مهدت لظهور التداوليّة، كما أنّ ما اقترحه صاحب المعجم في حديثه عن بيرس لا يفيد بشكل كبير في معرفة معنى "التداوليّة" لأنّ الكلام قد استغرق في الحديث عن اللفظ والمعنى فقط.

3- نلاحظ أنّ التعريف الذي قدمه المعجم قد ضرب صفحا عن ذكر التيارات المعروفة بتبعيتها للتداوليّة كمدرسة التلفظ، مدرسة أفعال الكلام... وهذا ما جعل التعريف لا يشير إلى عدد كبير من أعلام التداوليّة كسورل وأوستين وإميل بنفينست...♣.

ويبدو لنا، من خلال ما سبق، أن السمات التميزيّة التي قدمها المعجم لمصطلح "التداوليّة" غير كافية تبعدنا شيئا عن "التداوليّة" وتقربنا شيئا من السميائيّة، وهذا إنّما يعود إلى نقص في شموليّة الطرح رغم أنّ الحجم المخصص لتعريف هذا المدخل كان كبيرا.

3.3: قراءة مقارنة: محاولة منا للتدقيق في مصطلح "التداوليّة" ومعناه في الأبجديات المعجميّة، حاولنا أن نعرج على ما يقدمه الأوربيون - وهم أهل هذا التخصص- ، وكان هدفنا من خلال ذلك مقارنة حدهم مع حد المعجم الذي ندرسه، وقد أخذنا معجم "Dictionnaire d'analyse du discours" لباتريك شارودو- Charaudeau Patrick وآخرين♦ كنموذج في بحثنا، فوجدنا أنّه لم يخصص لمفهوم "التداوليّة" إلا مدخلا واحدا هو "Pragmatique" أدمج فيه كلّ المعلومات المتعلقة بالمفهوم، وعرض تعريفه الموسوعيّ –الذي لا يختلف من حيث الحجم مع تعريف "تداوليّة" في المعجم الذي ندرسه- كالتالي:

يميز باتريك شارودو في تعريفه لمدخل "التداوليّة- Pragmatique" بين أربع زوايا للنظر، وهي على التوالي:

1- **"التداوليّة" كمكون من مكونات اللغة:** وهذا الطرح كان طرح شارل موريس الذي يميّز في اللغة بين المكون التركيبيّ والمكون الدلاليّ والمكون التداوليّ الذي تهتم به التداولية، ويقصد شارل موريس بالتداوليّة الاهتمام بالأدلة في علاقتها بمستعملها واستعمالها وأثارها.

2- **"التداوليّة" كتخصص:** يرى صاحب المعجم أنّ "التداوليّة" كتخصص تعني دراسة اللغة في الاستعمال، وهذا يعني أيضا أنّها المقابل/المعارض الفعليّ لدراسة نظام اللغة كما تصوره سوسير، ونشأت هذه النظرة في أعقاب أعمال الفيلسوف أوستين على أفعال الكلام وأعمال قرايس على متضمنات القول.

3- **"التداوليّة" كتيار لدراسة الخطاب:** من هذه الزاوية، تهتم التداوليّة بقدرات الاستنباط التي يمتلكها المتكلمون، وتحاول استكشافها من خلال دراسة المعارف المشتركة بين المتكلمين، ويمكن وضع أعمال و(لسن-Wilson) و(سبربر- Sperber) في هذا الإطار.

4- **"التداولية" كتصور للغة:** لا تظهر التداوليّة كتخصص عند أصحاب هذا التوجه بل كوصف لعدد كبير من الأعمال المتشعبة حول اللغة والتواصل فتشير إلى تقاطع مجموعة من التيارات التي تتقاسم مجموعة من الأفكار الأساسيّة كالسميائيّة ونظريّة أفعال الكلام ودراسة الاستنباطات (inférence) والأبحاث حول التلفظ اللغويّ والحجاج والتفاعل اللغويّ ونظريات التواصل.

إنّ أيّة مقارنة ستُبين أنّ هناك بونا شاسعا بين ما طرحه معجم شارودو وما طرحه معجم نعمان بوقرة، فعدد الأعلام الذين ذكرهم شارودو يفوق بكثير ما ذكره بوقرة –رغم تقارب حجم التعريف في المعجمين- ، ونعلم أنّ ذكر الأعلام يحيل إلى الأعمال، وتعددها يوجه الباحث نحو قراءات معيّنة وفهم معيّن للتعريف، وهذا التعدد ليس يمس فقط الأعمال بل حتى زوايا النظر التي ذكرناها والتي تحيل القارئ أيضا إلى تشعب المفهوم ووجوب الانتباه إلى الاختلافات الموجودة في فهمه، غير أنّنا لا نحس بهذا التعدد في تعريف معجم نعمان بوقرة.

ونلاحظ على مستوى أعمق أنّ معجم شارودو يقدم تعريفات متعددة وآراء كثيرة من زاوية نظر واحدة، إضافة إلى ذلك يضيف لنا معلومات لغويّة عن استعمال مصطلح التداوليّة كصفة ثم كاسم... لكن لم نجد شيئا من هذا القبيل في معجم بوقرة رغم أنّ الحديث عن الجانب اللغويّ مثلا لمصطلح "تداوليّة" مهم في اللغة العربيّة، كما أنّ معجم شارودو من جانب الشموليّة حصر الكثير من الآراء في الكثير من التيارات ذات العلاقة ب"التداوليّة" عكس معجم بوقرة

الذي خص نصف تعريفه تقريبا لبيرس، وفي مسألة ليست بالأهميّة التي تستدعي تخصيص ذلك الحجم...

خاتمة: وقفنا في هذا العمل على عملية انتقال مفهوم التداوليّة من الدراسات الغربيّة إلى الدراسات العربيّة، وركزنا على الفهم المعجميّ لدلالة هذا المفهوم، وقد لاحظنا ما شاب نظرة المعجم الذي درسناه من قصور في طرحه لمعنى مصطلح التداوليّة على القارئ العربيّ، مما يستدعي من صاحبه إعادة النظر في ما قدمه من مادة بما يتوافق مع المفهوم الحقيقيّ لمصطلح "التداوليّة" وهذا حفاظا على وضوح النظرة إزاء هذا المفهوم الذي شاع في الدراسات العربيّة في الآونة الأخيرة؛ لما يقدمه من نماذج نظريّة صالحة للتطبيق على معظم أنواع الخطابات اللغويّة.

ملحق:

براغماتية: تعنى البراغماتية بخصائص استعمال اللغة أي الدوافع النفسية للمتكلمين، وردود أفعال المستقبلين والنماذج الاجتماعية للخطاب وموضوعه.. وذلك بمراعاة الخصائص التركيبية الدلالية، ثم تحولت فيما بعد مع "ج.ل أو ستي"* إلى دراسة أفعال اللغة، إلى أن امتدت واتسعت لتشمل نماذج الاستعمال والتلفظ وشروط الصحة والتحليل الحواري.

ذرائعية: هي نظرية تهتم بالفائدة العلمية للفكرة كمعيار لصدقها، وهي مدرسة فلسفية معروفة، فهي تلح على المكون العملي والفاعل للإنسان بقصد بلوغ المعرفة، والمعرفة أداة عمل والعمل بدوره يصبح غاية المعرفة، وقد انتقد "كلوس" هذا التصور الذي يؤسس مبادئ الحقيقة والأخلاق على مصالح الفرد والزمرة الاجتماعية ويرخص تطبيقه في الحياة العملية وتسخيره المفرط من قبل الامبريالية الأمريكية.

تداولية: التداولية جزء من السميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات، فهي تعنى بدراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة

في ذلك على مقدرتها الخطابية، فهي إذن تهتم بالمعنى كالدلالية وبعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدد معناها إلا من خلال استعمالها، وعرفها فرانسيس جاك بقوله: تتطرق التداولية إلى اللغة في أبعادها الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا"، ول التداولية اتجاه جديد في دراسة اللغة يشارك في تنمية البحث فيه دارسون تجاوزوا بعض المفاهيم اللغوية التي سادت في الفترة الواقعة بين دروس سوسير وكتابات تشومسكي، ذلك أنهم انكبوا على دراسة الأشكال الدلالية، لا الدالة، واهتموا بالمقام اللغوي، وأصبحوا ينظرون في القول ويتساءلون عن علاقة اللغة بالكلام، وجدوى التفريق بينهما، وتصنف التداولية داخل نظام علامي عام، له جذوره في مشروع بيرس وبعض اللغويين من أمثال، شارل موريس، وكارناب، ووليام جيمس، ولم تظهر البراغماتية إلى النور حتى سنة 1878 حين كتب بيرس مقاله المشهور "كيف نجعل أفكارنا واضحة؟" والذي يعتبر امتدادا لمقال "تثبيت المعتقد" سنة 1877، فقد اعترض على رأي باركلي القائل بأن الطريقة الوحيدة لتقرير طبيعة المعنى المتميز لأي لفظ هي أن نسأل: هل نستطيع تعين أية فكرة عقلية تتطابق معه؟ قد رأى باركلي أنه إذا لم يكن في مقدورنا ذلك فإن الحد أو اللفظ لا معنى له مهما كانت الفائدة التي تترتب عليه، وفي مقابل ذلك تمسك بيرس بأن أي حد أو لفظ مجرد لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا استخدامه، أو أن نقوم بفعل شيء بموجبه بطريقة ملائمة ومتميزة، ثم بعد هذا بعامين أضاف أن معنى أية فكرة يكمن –بالنهاية- في تأثيرها على أفعالنا، أو أن البراغماتية عنده تجعل التفكير في علاقة بالفعل لكنها تستبعد أن تكون مجموعة الأفعال المترتبة على اعتقادنا بالشيء، هي معنى ذلك الشيء.

الهوامش:

1- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، ط 01، عمان الأردن، عالم الكتب الحديث/ جدارا للكتاب العالمي، 2009م، ص 03.

2- نفسه، ص 05.

*- سنجمع في هذه النقطة كلّ الأقسام الأخرى من المعجم.

♣- استعملنا فقط لأنّ الكاتب في عمله هذا قدم لنا مقابلات باللغة الانجليزيّة في مسرد سنتحدث عنه لاحقا، لكن في متن المعجم لا تظهر أية لغة أخرى غير العربيّة.

♦- علما أنّ الورقة في هذا المعجم مقسمة طوليا إلى جزأين.

3- يُنظر في أنواع التعاريف:

- Alise Lehmann/ Française Martin-Bertthet: introduction à la lexicologie, p 17.

*- أربعة 04 كتب منها معجم متخصص في اللسانيات والصوتيات.

4- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر. محمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992م، ص 43.

5- T.A. Van Djik، la pragmatique، في الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية ص 43.

*- نشير ههنا إلى أنّنا نورد هذه المفاهيم على سبيل المثال لغرض تقديم المقاربة التداوليّة وليس الحصر، فهناك عدد كبير من المفاهيم المندرجة تحت طائلة هذه المقاربة، ونحن بصدد تقديم أشهرها فقط.

6 - Dominique Maingueneau, analyser les texte de communication, Paris, Dunod, 1998, p 20.

7- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر. محمد يحياتن، ص 31.

8- Charaudeau Patrick, Dominique Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, ed. du Seuil, 2002, p 335.

*- نشير ههنا إلى أننا نقابل مصطلح "السياق" بمصطلح "الوضعيّة الخطابيّة" فقط لأنّه المصطلح اللغويّ التداوليّ الوحيد الموجود في إطار النظريّة التداوليّة، بيد أنّه إذا خرجنا من النسق المنهجيّ والعلميّ التداوليّ، سنجد مصطلحا/مفهوما عربيّا مثل المقام مصطلحا مشابها لمفهوم "الوضعيّة الخطابيّة".

*- للاطلاع على التعاريف الكاملة المقدمة لهذه المداخل، يُنظر إلى ملحق هذا المقال.

♣- لابد من الإشارة ههنا إلى أنّ علم المصطلح يبحث في المفاهيم قبل أن يبحث في الألفاظ عكس المعجميّة التي تهتم بالألفاظ أو الكلمات العامة، لذلك نحن نتساءل هنا عن وجود ثلاثة مفاهيم وليس مصطلحات.

♦- يُنظر دائما إلى ملحق هذا المقال حيث أوردنا التعاريف الثلاثة كاملة.

*- نلاحظ في المسرد أنّ صاحب المعجم أضاف مصطلح "نفعية" كمرادف لمصطلح "ذرائعيّة" دون الإشارة إلى ذلك في المتن سواء في المدخل "ذرائعية" أو في حرف النون.

♣- حاولنا أثناء قراءتنا للمسرد التحقق من طرحنا بالعودة إلى المصطلحات المركبة من كلمتين فوجدنا مصطلح "Pragmatic meaning" قد ترجمه بمصطلح "معنى تداولي"، ولكن لم نعثر على أي مصطلح مركب آخر لكي يساعدنا على التعمق في تحليلنا.

♦- ترجمها المعجم بمصطلح "شروط الصحة".

♠- تعود المشكلة حسب ما يبدو لنا إلى اعتماد طريقة التعريب عند الجناح الأول الذي ترجم المصطلح الفرنسي بمصطلح "براغماتية"، واعتماد طريقة البحث في التراث بالنسبة للجناح الثاني.

*- فيما يخص ذكر الميدان كأول خطوة في تعريف المصطلحات، فهذا أمر ناجح لأنّ التعاريف المنطقيّة المصطلحيّة تبدأ بهذا الجزء من التعريف لما له من وظيفة توجيهية للقراء، يُنظر في ذلك:
Bruno de Bessé :" la définition terminologique", in acte du colloque international « la Définition » organisé par le centre du lexique, paris13, Larousse, 1990.

♦- لابد من الإشارة إلى أنّ الشموليّة المطلقة غير واردة في أي تعريف، لكن يمكن أن نميز بين التعريف الذي أثار جملة المسائل المتعلقة بالمفهوم أو لا، خاصة، في مثل هذه التعاريف الطويلة التي يُفترض فيها أن مشكلة الحجم غير مطروحة (لاحظ أنّ هذا التعريف يقع في حدود الورقة).

*- قدم صاحب المعجم في بداية التعريف بعض التعاريف لكن لم ينسبها إلى باحثين بعينهم، ولم تكن تعاريف كاملة بل جمع من هنا وهناك لبعض من المعلومات.

♣- رغم ذكرهم في تعاريف أخرى مما يدل على إدراكه لعلاقتهم بهذه المقاربة، فقد أشار إلى أوستين في تعريفه لمصطلح "براغماتية" الذي ذكرناه سابقا.

♦- صدر هذا المعجم سنة 2002 مما يعني أنّه قد نُشر قبل نشر المعجم الذي ندرسه بسبع 07 سنوات ورغم ذلك لم يُستفد منه.

*- دوّن اسم "أوستين" بهذه الطريقة وهذا خطأ مطبعي.

الاضطرابات النطقية لدى الطفل
-اللجلجة أنموذجا-

أ. إبراهيم إيدير
جامعة تيزي وزو

يعتبر موضوع الاضطرابات النطقية موضوعا جديدا نسبيا، كما أنه مبحث جديد بالنسبة للصوتيات، كذلك الأمر بالنسب لعلم النفس، وهو همزة وصل بين علماء اللغة وعلماء النفس بمعنى أنه مبحث مشترك.

ويتناول هذا الموضوع فئة مهمشة في المجتمع، وبالتالي فهي بحاجة لمن يشير إلى ما تعانيه وما يبذلونه من جهود شاقة في التعامل مع غيرهم في المجتمع إضافة إلى تجارب خاصة متعلقة بملاحظة عارضة لعينات لا يبدو عليها أي عيب أو نقص أو تشوه، لكنها تعاني من هذه العلة، وهذا ما خلق تساؤلا حول مصدر هذه الإصابة.

وسندرس اللجلجة كنموذج يبين ما للبيئة من دور فعال في هذا الشأن فظروف الأسرة المعيشية الاقتصادية، وإفراط الأم في محاباة ولدها وإسرافها في حمايته وعلاقات الوالدين ومسلكهما العائلي وصرامة الأب وشدته وشعوره بعد الأمن، كلها عوامل تساهم في نشوء هذا النوع من الإصابة، وهو ما فصلنا الحديث عنه في دراستنا لهذا النموذج من الاضطرابات.

وموضوع الاضطرابات النطقية يخدم إلى حد بعيد تلك الفئة التي تعاني ضعفا في جهازها النطقي التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، هذه الفئة التي تنتظر من ينقذها من حالتها المزرية، والتي ربما تضيِّع مستقبلها، بل يتلاشى وينحل وجودها في التعامل الاجتماعي، فهي مضطهدة وقلقة، بحاجة إلى من يخرجها من تلك المعاناة التي تعيشها، وبهذا فالموضوع يكتسي أهمية اجتماعية وحضارية.

I- الاضطرابات النطقية

إن وجود عيب في النطق بالحروف البسيطة أو الكلمات أمر طبيعي في مرحلة الطفولة الأولى، ولكن الأمر يصبح غير ذلك إذا استمر هذا العيب فيما بعد، لأنه يدل على وجود اضطراب نطقي حقيقي يكون منشؤه مختلف الأسباب:

أ- أسباب نشوء الاضطراب النطقي: تعود الإصابة بالاضطراب النطقي لأحد هذه العوامل الثلاثة:

1/أسباب حيوية: إنّ وجود خلل في نطق الحروف أو الكلمات قد ينجم عن أسباب تشريحية تصيب الجهاز النطقي(كتشوه في اللسان أو البلعوم أو تشقق في الحلق) أو أسباب فيزيولوجية: «تعود إلى الشلل الكلي أو الجزئي لعضلات المنطقية الفموية الوجهية أو تقوس سقف الحلق»[1]، ويمكن أن تتعدى الإصابة إلى الجهاز السمعي أو نقص في القدرة الذهنية، فيحدث نتيجة هذا عيب نطقي أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية [2].

2/ أسباب نفسية: لا يشكو المصاب في هذه الحالة من أي نقص عضوي في الجهازين السمعي والنطقي، وكل ما هنالك أنّ قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعوامل عدة[3]: كالصراع والقلق والخوف والصدمات الانفعالية والانطواء وضعف الثقة بالنفس والحنان والإحراج.

3/ أسباب بيئية: ترجع إلى تعدد اللهجات أو اللغات في وقت واحد والكسل والاعتماد على الغير، وسوء التوافق الأسري والتعاسة والشقاء العائلي وتصدع الأسرة والرعاية الزائدة(التدليل أو التسلط)، والاستجابة لحاجات الطفل دون حاجة إلى نطقه والتقليد المعيب والتدريب غير الكافي وسوء التوافق المدرسي والاجتماعي[4].

ب- أعراض الاضطرابات النطقية:

إنّ الاضطرابات الناتجة عن سوء الأداء وقلة القدرة على التعبير قد صنفت على أساس المظهر الخارجي للعيب النطقي، حيث تتخذ أشكالا متنوعة ومختلفة منها:

1/ تأخر الكلام وضآلة عدد المفردات، والحبسة بأنواعها التعبيرية والنسيانية، كفقدان القدرة على التعبير بالكلام أو بالكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها أو محاولة إيجاد أسماء الأشياء والمرئيات أو مراعاة القواعد النحوية والكلام الطفلي والتشنجي والعيوب الابدالية التي تتصل بطريقة النطق أو تقويم الحروف أو تشكيلها [(5)]. والعيوب الصوتية وعيوب طلاقة اللسان والتعبير مثل التهتهة، وعيوب النطق مثل الخمخمة أو ما يعرف بالخنق والسرعة الزائدة أثناء عملية النطق وما يصاحبها من (إدغام وخلط وحذف) وعسر في الكلام وفقدان الصوت الهستيري[(6)].

2/ ويصاحب هذا أعراض أخرى حركية، منها تحريك الكتفين أو اليدين أو الضغط بالقدمين أو ارتعاش رموش العين والجفون وإخراج اللسان والميل بالرأس[(7)].

3/ وبالإضافة إلى ما سبق نجد أعراضا أخرى هي الأعراض النفسية كالقلق والخجل والانطواء[(8)].

ومن هذه الحالات نجد أنّ العيوب النطقية منها يظهر منفردا، ومنها ما يظهر مصاحبا لعلة أو أكثر، كما يحدث أن يشكو الطفل من إبدال بعض الحروف في الوقت الذي يتعرض فمه للجلجلة في ظروف خاصة، كما يحدث أن يتكلم بطريقة مبهمة لعدم نضجه الكلامي ومعاناته من لجلجة توّقفية[(9)].

ج- **الاضطرابات النطقية العضوية:** تعتبر من العيوب التي ترجع العلة فيها إلى أسباب عضوية كالخمخمة والثأثأة، فالخمخمة عيب من عيوب النطق حيث يجد المصاب بها صعوبة في إحداث جميع الأصوات اللغوية ما عدا صوتي الميم

والنون، فتبدو الأصوات المتحركة كان فيها غنة، أما الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة من إبدال و....، والعلة هنا هي وجود فجوة في سقف الحنك سواء شملت الحنك الليِّن أو الصلب أو شملتهما معا[10].

وبالإضافة إلى الخمخمة نجد عيبا عضويا آخر يعرف «بالثأثأة أو لكنة حرف السين»[11] ويظهر في مرحلة إبدال الأسنان، ولكن المصاب هنا عادة ما يبرأ بعودة النطق بالأصوات الصفيرية، ويبقى أنّ المصاب بالثأثأة يبدل حرف السين بحروف أخرى، والسبب هنا عائد إلى«**عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها الحجمي، كبرا وصغرا، أو من حيث القرب أو البعد أو تطابقها وخاصة الأضراس الطاحنة**»[12]. لكنها قد تحدث أحيانا بسبب عوامل وظيفية منها التقليد، ومن أمثلة أشكال الثأثأة:«**بروز طرف اللسان خارج الفم متخذا طريقه بين الأسنان الأمامية**»[13].

بهذا نكون قد عرضنا نماذج بشيء من الإيجاز عن الاضطرابات النطقية ذات المنشأ العضوي، وسنفصل الحديث عن الاضطرابات ذات المنشأ الوظيفي وذلك من خلال نموذج وهو اللجلجة لنقف عند تعاريفها وأسبابها وما يظهر على المصاب بها من أعراض مع تقديم علاج ملائم لها.

II- دراسة لنموذج اللجلجة:

1- تعاريف اللجلجة: تعددت تعاريف اللجلجة، ونورد منها ما يلي:

❖ **تعريف "جيمس درايفر"(J.Drever)**[14]: عبارة عن سلسلة من الترددات غير المنتظمة أو التكرارات في الكلام.

❖ **تعريف "أبراهام سبيرلينج"(A.Sperling)**[15]: الإعادة أو التكرار غير الإرادي للصوت أو المقطع أو الكلمة.

❖ **تعريف "برتونوف"(A.Apertonov)**[16]: نوع من العصاب ذي المصدر السيكولوجي والناتج عن خلل في مراحل النمو، ومن أمثلة ذلك: اللوازم والخرس الهستيري والقيء الهستيري وفقدان الشهية.

❖ **تعريف بعض الكتاب**[17]: مشكلة كلامية تتميز بتكرار أجزاء من الكلمات كلها، وتطويل نطق الأصوات أو الكلمات والتوقف الطويل أثناء الحديث دون داع.

❖ **تعريف "الفيومي"**[18]: لج في الأمر لجا، من باب تعب، ولجاجا ولجاجة فهم لجوج ولجاجة مبالغة، إذا لازم الشيء وواظبه. ومن باب ضرب لغة قال ابن فارس: تلجلج الخصمان وهو تحاديهما، واللجة بالفترة كثرة الأصوات...والتجت الأصوات أي اختلطت، والفعل ملتج، وتلجلج في صدره تردد.

❖ **تعريف "تمام حسان"**[19]: الوعي بالنطق أل مراحل التلجلج.

❖ **تعريف "ابن منظور الإفريقي المصري"**: واللجلجة ثقل اللسان ونقص الكلام، وقد لجلج وتلجلج، وقيل لأعرابي: ما أشد البرد؟ قال: إذا دمعت العينان وقطر المنخران ولجلج اللسان، وقيل اللاجلاج الذي يحول لسانه في شدقه.

❖ **التهذيب**: اللجلاج: الذي له لجلجة في لسانه، ثقل الكلام ونقصه.

❖ "**الليث**": اللجلجة أن يتكلم الرجل بلسان غير بيِّن، وأنشد:

و"منطق بلسان غير لجلاج"، واللجلجة والتلجلج أي التردد في الكلام[20].

2- نظريات اللجلجة:

أ/نظرية "ترافس"(Travis): تقوم هذه النظرية على أساس فيزيولوجي متمثل في طفل أعسر للكتابة باليد اليمنى، وينشا عن هذا التحول ***اللجلجة*** وتعتمد النظرية الغرض التالي:

هناك علاقة بين الدماغ واستعمال اليد، فينشأ عنه سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر والعلاقة بين السيطرة الدماغية واستعمال اليد علاقة عكسية وينشأ عن تعادل الشطرين في السيطرة الاضطراب النطقي المسمى باللجلجة.

وقد تعددت التفاسير حول هذه الظاهرة، فمنها من يرجعها إلى عوامل بيئية، وآخر لقوة العين الباصرة، ولعوامل وراثية.

نقدها [21]: إنّ تفسير اللجلجة على أساس فيزيولوجي ليس له أساس من الصحة، والدليل هو تعرض البعض لحادث ما، وليكن في يده اليمنى، فيضطره إلى استخدام اليد اليسرى، وهذا دون ظهور اللجلجة عنده.

ب/النظرية النفسية: إنّ الإصابة باللجلجة تعود إلى جملة من العوامل النفسية منها: الشعور بالقلق النفسي، وبانعدام الأمن والطمأنينة والأثر الانفعالي والتخوف من المواقف، وبالإضافة إلى هذا نجد الشعور بالنقص وعدم الكفاءة والإفراط أو النقص في الحنان والشقاء العائلي وعدم توافق الأساليب التربوية مع الطفل، وما إلى ذلك من العوامل الكثيرة[22].

نقدها: إنّ تفسير اللجلجة على أساس نفسي كما ذهبت إليه النظرية النفسية أقرب إلى طبيعة هذا الاضطراب النطقي باعتبار أنّ هذه النظرية هي أكثر النظريات العلمية شيوعا وقبولا[23].

وفي تحليلنا لهذا النموذج سوف نعتمد على النظرية النفسية.

3- **أسباب نشوء اللجلجة:** تعود الإصابة باللجلجة إلى عوامل كثيرة نذكر منها ما يلي:

- ما يشعر به المريض من القلق النفسي وانعدام الأمن والطمأنينة وهذا منذ الطفولة المبكرة.
- دور الحالات الانفعالية التي تجعله متوترا ، فيتلعثم ويتلكأ في إصدار الكلام.
- تخوف المصاب من المواقف التي يخشى مواجهتها.
- عندما يكون في صحبة ناس غرباء وبهذا ينمو شعور بالنقص وعد الكفاءة بمرور الزمن[24].

❖ وما يسبب ***القلق النفسي*** الكامن وراء اللجلجة يعود هو الآخر إلى عوامل[25]، نجملها فيما يلي:

- الإفراط في رعاية الطفل وتدليله.
- افتقار الطفل إلى العطف والحنان.
- الصراع العائلي.
- تضارب أساليب التربية أو سوء توافقها مع الطفل.
- الإخفاق في التحصيل الدراسي.
- قصور الذخيرة اللغوية واللفظية.
- نقص اهتمامات الطفل، فتؤدي إلى الحفظ الآلي، وبالتالي تكون اللجلجة وسيلة كلما ضاع منه لفظ مناسب.
- إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى[26].
- المنافسة الحادة بين الأطفال.

4- **طبيعة الصراع النفسي:**

إنّ الإصابة باللجلجة لا تعني الاضطراب النفسي في المرحلة الأولى إلا بعد إشارة الغير إلى النطق المعيب والذي قد تسببه سوء المعاملة الوالدية للطفل، وبهذا

فالاضطراب النفسي هو السبيل إلى نشأة الصراع النفسي، ويرى بعض الباحثين أنه لا يمتد إلى اللاشعور، وهذا ما نجده في قول "**جون مكاردي**":«إنّ الاضطراب النفسي والذي يعد نسبيا للصراع النفسي ليس متأصلا في العقل الباطن»[27].

❖ انعدام الأمن ودوره في تكوين الاضطراب النفسي:

إنّ الاضطراب النفسي المشكل من جملة من العوامل الخارجية، والتي أسلفنا الحديث عنها لا يمكن أن يشمل كل الأطفال، لأن الطفل لا يمكن عزله عن غيره، بهذا فلا وجود لطفل لم يتعرض يوما لقسوة والديه، ومادام الحال كذلك فكيفي يصاب طفل دون آخر باعتبار أنّ عامل البيئة يجمعهما؟

للإجابة عن هذا السؤال نتطرق إلى عوامل كثيرة هي:

1/ الإصابة الطبيعية للطفل المتلجلج: إنّ الإصابة الطبيعية باللجلجة تعود إلى عوامل كثيرة نذكر منها: الضعف الطبيعي، والاضطراب في المزاج، وتزداد بفعل الشعور بنقص الأمن والطمأنينة وباعتبار الإصابة الطبيعية صعبة التحديد فيكون تقديرها على مدى تأثير هذه العوامل في الفرد يقول "لاندس":«**يولد بعض الأطفال وفيهم ضعف أو نقص جسماني يؤدي بهم إلى أدواء بدنية إذا ما توفرت لها الأسباب الملائمة لإظهارها، فإذا لم يتعرض الطفل لحادث معين مضى في حياته دون الإصابة بأي مرض من نوع معين**»[28].

- إنّ الطفل السوي يختلف عن الطفل المصاب في كون الأول عندما تواجهه مواقف تستدعي القلق والخوف فإنه سيواجهها ويعالجها بكل ثقة وعزيمة.

2/ كيفية حدوث العوارض النفسية الجسمية واللجلجة:

إنّ الإصابة بالشدة العصبية تنشأ منها عوارض طبيعية منها: الاختلال في الهضم، والإفراط في التبول اللاإرادي والانحراف في السلوك بصفة عامة، ونجد "فيشل" يقول:«**تمر النفس بأزمة عصبية تحاول أن تجد لها منصرفا، فتحيل**

صورة هذه الشدة إلى عوارض جسمانية»[29]، وبهذا تظهر العوارض الجسمية دون الإصابة باللجلجة، وبالتالي فالإصابة بها تطرح عوامل أخرى هي:

❖ **اختيار العارض:** قد يهدد الصراع النفسي توازن العقل فيلجأ هذا الأخير إلى التنفس الانفعالي بالتوجه إلى موضع النقص فيجعل منه مركزا صالحا لتنفيسه، بهذا يعتبر وجود نقص جسماني سبيلا لتوجه التنفيس إليه، فيتم بذلك التركيز على الجهاز النطقي.

5- أعراض اللجلجة:

❖ **التشنج الاهتزازي الخالص:** قد يكون العارض في الجهاز النطقي على هيئة حركات ارتعاشية «**تسمى بالاضطرابات في إيقاع الكلام**» [30]، يكون سببها انفعالات عابرة ويمكننا أن نشبهها بالتلعثم أو التردد، كما هو الحال بالنسبة لمتعلمي اللغات الأجنبية ولكنها تزداد بفعل الخوف والوعي بالنطق.

1/ التشنج الاهتزازي التوقفي: يكون هذا عندما يتغلب التوتر على تلك الحركات الارتعاشية المتكررة، ويعرفه "تشين" بقوله: «**إنه نوع من التوتر يطغى أو يسيطر على الحركات أو الارتعاشات أو الاهتزازات التكرارية التي تظهر عليها اللجلجة في أولى مراحلها**» [31].

أما "فروشلر" فيعرفه :«**بأنه يظهر بوضوح وجلاء بعد بداية اللجلجة نحو سنة، إذ يبذل المتلجلج عند تحريك عضلاته الكلامية جهودا ومحاولات، فيبدو بوادر الضغط على شفتيه وعضلاته الحنجرية، وبذلك تحتبس طلاقة كلامه**»[32].

2/ وبهذا فالتشنج الاهتزازي التوّقفي يظهر بعد الإصابة بالاضطرابات أو الارتعاشات نتيجة شدة التوتر، فيصعب على المصاب تحريك عضلاته الكلامية، فيفقد طلاقته الكلامية، وبذلك يصعب التمييز بين التشنج الأول والثاني في بداية ظهورهما، وهذا لعدم وجود قاعدة التمييز بينهما، وما يساعدنا

على التفرقة هنا هي درجة معاناة المصاب بالقلق ومدى استيعابه لملاحظات الغير حول عيبه.

6- الفرق الجنسي في اللجلجة: يختلف النحو اللغوي بين الذكور والإناث، فنجد أنّ الإناث أكثر تفوقا من الذكور وهذا خلال بداية تعلم الكلام، ويتجلى ذلك في اكتساب عدد من المفردات اللغوية عند كل منهما وفي بناء تركيب الجمل، وفي عدد الأصوات الكلامية، وهذا النحو يستمر في مراحل لاحقة، ولوحظ أنّ اللجلجة يصاب بها الذكور أكثر من الإناث، ويشرح "دانلوب" الفرق في اللجلجة بين الجنسين، فيرى أنها تعود إلى تخوف الطفل من قول شيء رديء أو استخدام التعبيرات المحرمة أو الشقية[33]، وهذا ما جعلها تكثر عند الذكور أكثر من الإناث.

1/ سن انتشارها:

يرى كل من "مارين بريكو كريدج" و"بنفنست":«ن اللجلجة تظهر عندما يبلغ الطفل من عمره سنتين، ولكنها تتفاقم كلما زاد الطفل في العمر تقدما إلى غاية وصوله خمس سنوات»[34]. فاللجلجة تظهر مبكرا وتستمر إلى غاية حصول الطفل على عدد كاف من المفردات، أي حين يشعر برغبة الاتصال بذلك تزداد اللجلجة عنده، فإظهاره لقدرته الاتصالية من اجل انتباه الغير إليه ولكي يعبر عن بعض الأشياء كالتعبير عما يجيش بذاته، وعندما يجد أنّ رصيده من المفردات غير كاف يلجأ إلى التلجلج، «**بهذا فهم لا يعتبرون شواذا إلا بعد سن الثالثة**»[35]، كما أكده "جونسون"، فهو يرى أنّ شدة اللجلجة تزداد في المرحلة اللغوية، حيث ينشأ لديه نوع من التوتر العصبي نتيجة للروتين المدرسي وذلك في أشكال عديدة منها قضمه لأظافره أو مص الأصابع أو التقهقر في حالات الإخراج أو اللجلجة، ولكن سيزول إذا ما توافرت الشروط اللازمة.

2/ حالات اللجلجة: تبدو الصدمات النفسية ذات أثر بالغ على الجهاز النطقي والتي تنشأ عن قلق جراء حادث مفاجئ لا يلبث أن يتحول إلى حركات تلجلجية تعتري عضلات النطق باعتبارها الجزء الأدق الذي يسيطر عليه الجهاز العصبي(36)، وتوضيحا لذلك نورد مثالين أو حالتين:

أ/ الحالة الأولى: فتى يبلغ من العمر سبع عشرة سنة وسبعة أشهر، توفي والده منذ ست سنوات أصيب بالحمى القرمزية في سن الخامسة من عمره وكان الطفل في حالة عادية فلم يصب بالقلق النفسي، وكان أليفا مولعا بدراسته، محبوبا من قبل زملائه، ويبقى نشوء القلق النفسي لديه مرجعه الوحيد هو مشاهدته للغارات الجوية، وكانت الغارات مستمرة مدة ثماني ساعات، ولما فقد فردين من أسرته وبعد انتهاء الغارات خرجت الأم مع ولدها عندئذ شاهد امرأة مقطوعة الذراع تئن من شدة الألم، فظهرت حينئذ اللجلجة لديه، وبجسامة الصدمة اتخذت اللجلجة ***شكل تشنجات توقفية*** (37).

- وما يمكن استخلاصه من هذه الحالة أنّ منشأ اللجلجة كان بسبب صدمة انفعالية، فهي نتيجة ما كابد الطفل في تلك الليلة من قلق نفسي، بالتالي توجهت الصدمة إلى جهازه النطقي بسبب إصابته المسبقة بالحمى القرمزية وكانت مركزا مناسبا للصدمة، وظهرت كذلك على شكل تشنجات توّقفية.

ب/ الحالة الثانية: طفل في الثانية عشر من عمره، وحيد، كان ذكيا باسم الثغر، مشرق الجبين، وكانت أحوال تربيته عادية، لم يلق خيبة أو كبت، ولا يعاني حرمانا من العطف أو الحنان كان والده عاملا في المخابرات السرية، وكانت أمه ذكية متقنة عدة لغات، ولم يعثر على أيه إصابة باللجلجة بين أفراد عائلته، ولما بلغ الطفل خمس سنوات من عمره، وقع له حادث، فقد هوى على رأسه قاع صهريج فغشي عليه برهة، ولما فحص جسميا وجد أنه أصيب بمجرد ارتجاج خفيف في مخه، فأدخل المستشفى، وطلب منه ألا يغادر المنزل حتى يبدأ...وظهرت اللجلجة عنده بطابع اهتزازي(38).

من خلال عرضنا لهذه الحالة يتبين أن الطفل أصيب بسبب حادث، وهو سقوط القاع عليه، ولكن الذي يهمنا هو أن الحادث أصاب الرأس وشكل لديه إصابة دماغية، فباعتبار وجود مناطق مسؤولة عن النطق في الدماغ، فقد ظهرت اللجلجة لديه على هيئة اهتزازية.

III – علاج اللجلجة:

يحتاج علاج اللجلجة إلى الصبر وبث أمل الشفاء لدى المريض، وقبل التطرق لتقديم العلاج من الناحية النفسية لابد من التأكد أولا من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية، وخاصة التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي وكذلك أجهزة السمع والنطق، وإن كان الحال عاديا، فهناك ما يثبت ذكره من وجود نقص عضوي، بهذا ينبغي معالجة العيوب عن طريق علاج طبي أو جراحي[39].

إن الأطفال الذين يعانون من لجلجة ثابتة يرسلون إلى عيادات علاج الكلام وفيها تجرى فحوص دقيقة حول أصواتهم غير الثابتة، فيتمرنون على الكلام بأصعب الأصوات، وتقدم لهم دروس في تصحيح عملية النطق، ولعلاج اللجلجة يقول "جوزيف وولب" و"أرنلد لازاريوس" إنّ المعالج ينبغي أن يطمئن المريض دائما بحصول مزيد من التحسن والنتائج الايجابية المؤهلة للصلاح، ويتم ذلك بمحو الاشتراط[40].

لهذا اعتمد في علاج اللجلجة على طريقتين[41]:

أ/العلاج النفسي (العادي).

ب/العلاج الكلامي.

أ- **العلاج النفسي**: والوسائل المستخدمة في هذه الطريقة عديدة نذكر منها[42]:

1- طريقة اللعب.

2- التحليل بالصور.

3- اختبار الشخصية.

4- مشكلات المصاب مع والديه.

5- الإيحاء والإقناع.

6- الاسترخاء.

1- طريقة اللعب: يبين الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال الصغار وتهدف هذه الطريقة إلى غرضين هما:

أ/ الغرض التشخيصي: ويتضح أثناء لعب الأطفال الحصول على كل ما يختلج في نفسيتهم من رغبات مكبوتة[43]، وهو طريق يؤدي إلى كشف الاضطراب الذي يعاني منه المصاب، ودور المعالج يتم بتسجيل كل الحركات والاتجاهات التي يقوم بها الطفل المصاب.

ب/ الغرض العلاجي: استخدمت طريقة اللعب أيضا لغايات علاجية فسياسة العطف والرفق التي يتبعها المعالج توحي للطفل المصاب الشعور بالحرية، فيخرج كل التوترات التي يعاني منها ويظهرها في سلوكاته العدوانية مع رفاقه في أثناء اللعب، بالإضافة إلى أن اللعب الجماعي بين المتلجلج ورفاقه يساعده على التكيف مع المجتمع[44].

2- التحليل بالصور: أكثر الطرق ملاءمة للأطفال الصغار المصابين باللجلجة ولها هدفان هما:

أ/إنشائي.

ب/ تحليلي.

أ/الإنشائي: جعل المتلجلج يفكر في الظروف التي أدت به للاصابة بهذه الحالة النفسية، والتي مهدت إليها مسببات الاضطراب العقلي التي مرجعها البيئة، وأحسن الطرق لاستبعاد الذكريات المؤلمة لديه بطريقة غير مباشرة هي

استعمال ***بطاقات سبيدول***[45] المصورة، والهدف منها هو استخلاص ما يتعلق بشخصية الطفل وصلته بوالديه ومخاطبيه.

ب/ التحليلي: إنّ هذه الصور تتيح للطفل فرصا يرد بها اعتباره النطقي وذلك بمساءلته أسئلة محتاجة إلى رد، فيكون بهذا منهمكا ومتعبا على كيفية الرد، ومستغرقا في فحص الصور، فيصرف انتباهه إلى التفكير في كلامه المعيب، مما يساعده على التكلم دون اضطراب.

3- اختبارات الشخصية: يستعمل المعالج بعض اختبارات الشخصية المعروفة للكشف عن شخصية المصاب وعلاقاته مع الآخرين، ومن بين هذه الاختبارات ما يلي:

❖ **الاختبار الموضوعي**: وأول من قام به "مولك رودجرز"، وكان ذلك في نيويورك، وهذا الاختبار عبارة عن مجموعات من الأسئلة تستخدم، إما بطريقة فردية أو جماعية، ويكشف العديد من الانحرافات النفسية، وتظهر كما يلي[46]:

أ/ الشعور بالنقص: يعتقد الطفل بأنه قاصر من الناحيتين الجسمية أو العقلية، إما في قدرة الفهم أو ضعف في البنية.

ب/ سوء التكيف الاجتماعي: عدم تكيف الطفل مع الجماعة التي ينشأ فيها، ويكشف هذا الاختبار علاقاته الجماعية أو عجزه على أن يتخذ أصدقاء أو خموله الاجتماعي.

ج/ العلاقات العائلية: يكشف علاقات الطفل بوالديه ومخالطيه، ويدخل في ذلك شعور الطفل بالغيرة من الوالدين أو الإخوة، وخلافاته معهم وشعوره بأنه غير مرغوب فيه أو اتكاله على والديه أو أحدهما.

د/ أحلام اليقظة: ونجد أن هذا الاختبار وضع لأجل قياس ميول الطفل إلى الوهم والخيال.

إن نتائج هذا الاختبار غيرت فيه، ولكي نتحكم في انحرافات الطفل أو استقامته، ينبغي إضفاء النتائج الجراحية.

4- **مشكلات المتلجلج مع والديه:** إنّ نشوء الاضطرابات النفسية عند المتلجلج تتصل من قريب أو من بعيد بالظروف المعيشية السيئة التي تعاني منها الأسرة، أو من الطريقة التي عامله بها والداه في طفولته(47).

وقد ثبت هذا الرأي من المعلومات التي جمعت إما بطريقة مباشرة من والديه وأفراد أسرته ومدرسته، أو بطريقة غير مباشرة كالتحليل بالصور واللعب الجماعي، والعلاج النفسي في هذه الحالة يتخذ صور مناقشات بسيطة مع الآباء القلقين أو من يقوم مقامهم قصد إرشادهم إلى اتخاذ أسلوب التعامل السوي مع الطفل كي يتجنبوا إجباره على الكلام تحت ضغوط انفعالية، إنما يتركون الأمور تتدرج من المواقف السهلة إلى الصعبة مع مراعاة المرونة إلى أقصى حد، حتى لا يحس الطفل بإحباط وخوف، وحتى تتحقق له مشاعر الأمن والطمأنينة(48).

5- **الإيحاء والإقناع:** يستخدمان «لمكافحة قصور الطفل وخوفه الناجم عن عيوب الكلام لديه، وما ورثه من خيبة في بيئته الاجتماعية»(49)، فالإيحاء يساعد المتلجلج على إدراك درجة افتقاره إلى تعديل نظرته في نفسه، ويؤدي هذا الإدراك تدريجيا إلى تخلص المصاب من همومه، ويتم الإيحاء بطريقتين مختلفتين(50):

❖ **إيحاء مباشر:** ويتمثل في العبارات الايجابية التي تقال للمصاب أثناء تمرينات الاسترخاء قصد تشجيعه على بعث الثقة في نفسه.

❖ **إيحاء غير مباشر:** يتخذ أثناء الألعاب الكلامية قصد إبعاد الخجل في أحاديثهم، ويوحي هذا بنجاح الثقة في نفسية المصاب والإيمان بقدرته على تحسين نطقه حتى تزول مشاعر القلق التي تولدت في مجتمعه جراء نطقه المعيب.

أما الإقناع فهو «عرض رأي أو فكرة عن الشخص عرضا يكون مشفوعا في الوقت نفسه بما يعتبره في نظره أسسا معقولة»[51].

والإقناع يزيد من الإيحاء بكونه يجنح إلى تحكيم العقل، والطريقة التي اتبعت هي مناقشة المصاب لمعرفة منشأ صعوبة نطقه، وما يتصل به من اضطراب، والهدف منها هو إقناع المصاب بأنه بريء من أيه علة تشريحية، تمنعه من التغلب على متابعته الكلامية، والتي من المفروض أن تتم بسهولة، والمصاب إذا عوّد نفسه التكلم بطلاقة فإنه يرى نفسه على حقيقتها وفي وضعها الصحيح.

6- الاسترخاء: إذا اعتبرنا اللجلجة عارضا جسمانيا لحالة مرض نفسي ونشأ نتيجة صراع عقلي استبد بالمريض، فيمكن القول أنّ جهازه العصبي فقد معيار اتزانه، ولقد استمد "جاكبسون" طريقة الاسترخاء لتدريب المريض على إرخاء عضلاته تدريجيا حتى تتلاشى شيئا فشيئا آثار النشاط الفكري والاضطراب الانفعالي، والهدف من الاسترخاء هو[52]:

ا/ تخفيف توتر المصاب، وتمهيده لأسباب علاجية أخرى.

ب/ تشجيع المصاب على إرخاء أفكاره بدلا من حصرها وتركيزها في القلق والتوتر لما أصاب نطقه.

❖ **العلاج الكلامي:** تستخدم فيه أساليب تساعد المتلجلج وبطريقة غير مباشرة على مقاومة عيوب نطقه لأن الأساليب المباشرة تستدعي التفاته وتركيزه على عيوب نطقه، في حين أنّ كل ما يحتاج إليه المصاب هو التخفيف من حدة توتره في مواقفه النطقية.

ولابد من اتباع هذه الطريقة لأنها لا ترهق المصاب، وتقنعه بأنّ العملية النطقية ليست عملية وعي وإنما عملية آلية بحتة، وتتم الطرق العلاجية هذه بتشجيع المصاب للتخلص من الخوف الذي يساوره في نطقه، ويساعده على الاسترسال في الكلام دون اضطراب، والوسائل المستخدمة في طريقة العلاج الكلامي ممثلة كما يلي[53]:

1/ الاسترخاء الكلامي.

2/تعليم النطق من جديد.

3/ التمرينات الإيقاعية.

4/ طريقة النطق المضغي.

5/ التدريب السلبي.

بالإضافة إلى أن هذه الوسائل تساعد على تدريب الجهاز النطقي والسمعي عند المصاب باستعمال المسجلات الصوتية.

1/الاسترخاء الكلامي: وهو عبارة عن تمرينات يقرؤها المريض بادئا بالحروف المتحركة ثم الساكنة ثم تليها كلمات متفرقة تبنى منها عبارات وجمل يقوم بها المريض بكل بطء ورخاوة، ولهذا الاسترخاء هدفان هما [54]:

ا/ تخلص المصاب من عامل الاضطراب في نطقه.

ب/تكوين ارتباط بين الشعور باليسر أثناء القراءة وبين الباعث الكلامي نفسه.

إنّ هذه الطريقة أدت إلى تحسن أثناء مباشرتها، ولكن ما عاد النطق يعود إلى حالته الطبيعية حتى لوحظت أثار اللجلجة فيه، لذا دعم بما يسمى بتعليم الكلام من جديد.

2- تعليم الكلام من جديد: يشجع هذا التعليم الكلامي المصاب باللجلجة على الاشتراك في مختلف المحادثات، واستخدم فيه الألغاز والأحاجي لمناقشتها جماعيا[55]، وكلها وسائل فعالة مكونة من عناصر اللعب والتسلية فكانت حافزا قويا للتحدث بطلاقة، فالفرح والسرور الذي يشعر به الطفل يتركه يسترسل في حديثه لاسترداد الثقة في نفسه ونسيان ما أصابه من اضطراب نطقي.

3- التمرينات الإيقاعية للكلام: إنّ علاج اللجلجة عن طريق الحركات الإيقاعية وسيلة جديدة تساعد على إصلاح كلام المصاب، وتذليل ما يعتريه من

صعوبات في نطقه، ولقد استخدمت وسائل كثيرة منها:«النقر بالأقدام أو الصفير»[56]، وما إلى ذلك من وسائل تحول المصاب عن مشكلته النطقية وتؤدي إلى نقصان التوقفات التشنجية أو الاهتزازية لديه، فبالممارسة الكثيرة للحركات الإيقاعية يقلل من حدتها، دون إحراز تقدم ملحوظ.

4- طريقة النطق بالمضغ: إنّ مبتكر هذه الطريقة هو "فروشلر"، وتتمثل في إزالة صعوبة النطق لدى المصاب باللجلجة عن طريق المضغ المتخيل57ن ومحادثته في نفس الوقت، وتتم عن طريق طرح أسئلة تحتاج إلى أجوبة، وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى فوائد هي[57]:

- تحويل انتباه الطفل عن نطقه الخاطئ.
- التخفيف من حدة الخوف الناجم عن كلمات ميتة، فالمصاب حين يمضغ الكلمات التي يتهيب نطقها لا يعود إلى تجزئة مقاطعها الأولى، إنما ينطقها مجتمعة، أي ككل واحد.

5- التدريب السليب: لا تؤدي هذه الطريقة بتكرار الفعل غير المرغوب فيه عدة مرات إلى حد شعور المريض بالتعب والإرهاق حتى ينتج عن ذلك درجة عالية من المنع كرد فعل معاكس، وإلا فإنّ «الأزمة تعزز وتؤيد وتدعم وتقوى بدلا من أن ينالها الضعف والذبول»[58]، ومن أمثلة هذه الحالات أيضا احتكاك الأسنان، فالإفراط في التحدث أو الممارسة الزائدة عن الحد يشفي من العادة السلبية.

❖ **منهج علاجي شامل:** إن دراسة الوسائل العلاجية التي ذكرناها سابقا طبقت على المصابين باللجلجة، وقصد بها إصلاح شخصياتهم وتقويم اضطراب نطقهم، ولبلوغ هذه الغاية أنشي هذا الأسلوب العلاجي الذي يشمل هذين النوعين(النفسي والكلامي)، وكان الهدف من العلاج النفسي هو التقليل من الصراع النفسي المرير الذي يعاني منه المريض وإعادة بناء الشخصية من جديد بعدما كان منطويا على نفسه، أما الهدف من العلاج الكلامي فهو مساعدة المصاب على استعادة قدرته الكلامية من جديد.

إنّ مباشرة العلاج النفسي وحده يقلل من شدة القلق والتوترات، لكن تبين أنّ اللجلجة تظل باقية على حالها، باستثناء بعض الحالات(إذا كان المصاب صغيرا)، وكذلك مباشرة العلاج الكلامي وحده لا يكفي لشفاء اللجلجة، «فالكثير ممن عولجوا بهذه الطريقة انتكسوا بمجرد أن أصيبوا بصدمة انفعالية، أو أنهم بعد تحسنهم يعودون إلى اللجلجة، وتسوء إلى حالتهم من جديد دونما سبب ظاهري، كما أنهم عادة ما يكونون شخصيات هشة، ليست لديهم القدرة على التنافس مع أقرانهم سواء في المدرسة أو في وسطهم العائلي»(59).

لهذا لابد من تلازم العلاج النفسي والكلامي معا للوصول إلى نتائج ايجابية لحدوث الشفاء، وإذا فهمت اللجلجة على أنها مرحلة من مراحل النمو في تعلم اللغة، وعولجت بطريقة تؤدي إلى زيادة مفردات الطفل فإنه يستطيع أن يجد الكلمات المناسبة، وسوف يتخلص منها بسرعة، ولا ينبغي أن تلوم المتلجلج أو نحتقره أو نعامله كشخص غير قادر على النطق.

خاتمة: نلخص مجمل ما تناولناه في بحثنا فيما يلي:

أننا درسنا أهم الاضطرابات العضوية في نطق الطفل، ثم خصصنا جانبا لدراسة الاضطراب الوظيفي، مبينين تعاريفه والنظريات التي تناولته، ثم تطرقنا إلى ذكر أسبابها ثم أعراضها بعدما درسنا الفرق الجنسي فيها، مع ذكر

حالات منها، ثم قمنا بتقديم نموذج من العلاج بجانبيه النفسي والكامل، لننهي عملنا بتقديم علاج شامل لها، وما توصلنا إليه نجمله فيما يأتي:

- اللغة شيء معقد، ويظهر تعقيده في كونه يشمل جوانب عضوية حسية ونفسية.
- تعتبر هذه الجوانب الثلاثة متكاملة، بحيث أنّ الاضطراب النطقي ما هو إلا نقص في احد الجوانب.
- إنّ علم اللغة وعلم النفس يلتقيان بالدراسة والبحث عن علاج ملائم لهذه الأمراض.
- اللجلجة هنا نوع من الاضطراب معقد جدا، وهذا يتبين من خلال النظريات التي تناولته.
- أحسن وأنسب منهج في دراسة قضايا اللغة هو المنهج الوصفي.
- يصعب تقديم العلاج للمصاب بالاضطراب النطقي، خاصة إذا كان طفلا.

هوامش:

---

1 – سيرجيو سابيني: تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن: ***التربية اللغوية للطفل***، ط2، القاهرة، 1991، ص 64.

2 – مصطفى فهمي: ***أمراض الكلام***، ص 31.

3 – حامد عبد السلام دهران: ***الصحة النفسية والعلاج النفسي***، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1984، 517.

4 – المرجع نفسه، ص 517.

5 – مصطفى فهمي: ***أمراض الكلام***، ص 32.

6 – حامد عبد السلام دهران: ***الصحة النفسية والعلاج النفسي***، ص 157.

7 – المرجع نفسه، ص 518.

8 – المرجع نفسه، ص 518.

9 – مصطفى فهمي: أمراض الكلام في علم النفس، ص 32.

10 – المرجع نفسه، ص 149.

11 – المرجع نفسه، ص 155.

12 – المرجع نفسه، ص 156.

13 – المرجع نفسه، ص157.

14، 15، 16، 17 –عبد الرحمن العيسوي: ***باثولوجيا النفس***، ص 304.

18 – أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي: ***المصباح المنير***، نظارة المعارف، مصر، 1912 ص 842.

19– تمام حسان: ***مناهج البحث في اللغة***، دار الثقافة، 1986، ص78.

20 – ابن منظور الإفريقي المصري: ***لسان العرب***، دار صادر، بيروت، ط1، 1990، 355.

21 – المرجع نفسه، ص166.

22 – أحمد زكي: ***أمراض الكلام عند الأطفال***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، 1999، ص 164.

23 – المرجع نفسه، ص 164.

24 – المرجع نفسه، ص 164.

25 – المرجع نفسه، ص 164.

26 – مصطفى فهمي: أمراض الكلام في علم النفس، ص 169.

27 – المرجع نفسه، ص 170.

28 – المرجع نفسه، ص 171.

29 – المرجع نفسه، ص 171.

30 – المرجع نفسه، ص 174.

31 – المرجع نفسه، ص 174.

32 – المرجع نفسه، ص 174.

33 – عبد الرحمن محمد العيسوي: باثولوجيا النفس، ص307.

34 – المرجع نفسه، ص 307.

35 – المرجع نفسه، ص 308.

36 – مصطفى فهمي: أمراض الكلام في علم النفس، ص 191.

37 – المرجع نفسه، ص 192.

38 – المرجع نفسه، ص 139.

39 – أحمد زكي: أمراض الكلام عند الأطفال، ص 165.

40 – عبد الرحمن محمد العيساوي: ***باثولوجيا النفس***، ص 371.

41 – مصطفى فهمي: ***أمراض الكلام***، ص 198.

42 – المرجع نفسه، ص 200.

43 – المرجع نفسه، ص 201.

44 – المرجع نفسه، ص 202.

45 – المرجع نفسه، ص 203.

46 – المرجع نفسه، ص 207.

47 – المرجع نفسه، ص 210.

48 – أحمد زكي: ***أمراض الكلام عند الأطفال***، مجلة العربي، ص 166.

49 – مصطفى فهمي: ***أمراض الكلام***، ص 213.

50 – المرجع نفسه، ص 213.

51 – المرجع نفسه، ص 214.

52 – المرجع نفسه، ص 216.

53 – أحمد زكي: أمراض الكلام عند الأطفال، مجلة العربي، ص 167.

54 – مصطفى فهمي: ***أمراض الكلام***، ص 218.

55 – المرجع نفسه، ص 220.

56 – المرجع نفسه، ص 221.

57 – المرجع نفسه، ص 223.

58 – عبد الرحمن محمد العيساوي: ***باثولوجيا النفس***، ص 322.

المعجم المدرسي الجزائري وإشكالاته
-واقع وآفاق-

أ. صليحة خلوفي
جامعة تيزي وزو

مقــدمة: يعتبر المعجم المدرسـي مـن أهـمّ الوسـائل التّعليميّـة الـتي تـساهم في تكـوين المـتعلّم وإثـراء رصيده اللّغـوي ومعارفـه العلميّـة والثقافيّـة، ولكـن مـع هـذا نجد أنّ فكـرة المعجم المدرسي ما تزال مـن الموضـوعات الجديـدة في الـوطن العربـي بصفة عامّة، وفي الجزائر بصفة خاصّة. ويكاد يجمع أهل التّربيـة والتّعليم علـى أنّ المعجم المدرسي يفترض بـه أن يكـون موضـوعا لغويّـا مـستقلاّ بذاتـه، وأداة تعليميّـة مـستقلّة، وإنّمـا مجـازا يطلـق علـى مـا هـو متنـاثر في الكتـب المدرسـيّة مـن شـرح للمفردات ومن مصطلحات علميّة في المواد العلميّة والاجتماعيّة وغيرها من المواد..

ويشهد بالتّالي المعجم المدرسي أزمة حادّة تنعكس على المتعلّم، فلا يوجد لدينا معجم مدرسي خاص باللّغة العربيّة مستقلّ بذاته يدرّس مع المتن التّعليمي في هذه المادة المدرسيّة ويكون مرافقا للتّلميذ عبر كلّ مرحلة تعليميّـة، حيث نبعت نتيجة ذلك إشـكالات عدة انعكست سلبا علـى المـتعلّمين وسـنحاول مـن خـلال مـداخلتنا مقاربـة هـذه الإشـكالات مـن خـلال المعجـم المدرسـي وواقـع تأليفـه واسـتعماله، ولكـن قبـل ذلـك سـنقف أولا عنـد التحديـد اللّغـوي والاصـطلاحي لكلمة (**معجم**) وكلمة (**قاموس**) وبيـان الفـرق بينهمـا، ثـم بيـان وظـائف المعجـم المدرسـي وأزمتـه مـن حيـث مظاهرهـا، وأهـمّ الإشـكالات الـتي يطرحهـا المعجـم المدرسي الجزائري وأسـبابها، وانعكاسـاتها علـى المتعلّمين، وهـذا يـدفعنا لطـرح جملة من التساؤلات التي يفرضها البحث في هذا الموضوع وهي:

هل هناك فعلا معجم مدرسي جزائري بأتمّ معنى الكلمة يدرّس مع المتن التّعليمي في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم الابتدائي؟ ما المقصود بالمعجم المدرسي؟ ما هي وظائفه؟ وما أهميته بالنسبة للمتعلمين المبتدئين؟ ما هي الإشكالات التي يطرحها المعجم المدرسي الجزائري وما هي أسبابها؟ وفيم تتجلى مظاهرها؟ وإلى أيّ مدى استغلّ الرّصيد اللّغوي المغاربي والعربي الذي شاركت في إنجازه الجزائر في تأليف المعجم المدرسي؟ وما هي انعكاسات الإشكالات المطروحة على المتعلّمين؟ وما هي الحلول اللاّزمة لتفاديها مستقبلا؟

وسنحاول قبل ذلك الوقوف على مصطلحي (**معجم**) و(**قاموس**) والتعريف بهما وبيان الفرق بينهما نظرا لما لاحظناه من خلط منتشر في استعمالهما من حيث التأليف والتّوظيف.

1- تعريف المعجم: المعجم هو كتاب يضمّ أكبر عدد من مفردات اللّغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها على أن تكون المواد مرتّبة ترتيبا خاصا، إما على حروف الهجاء أو الموضوع، ويعرّفه الأستاذ عطار أحمد عبد الغفور في مقدمة الصّحاح فيقول: «المعجم الكامل هو الذي يضمّ كلّ كلمة في اللّغة مصحوبة بشرح معناها واشتقاقاتها وطريقة نطقها وشواهد تبيّن مواضع استعمالها»[1] ومن الممكن أن يكون مرجعا به قائمة مرتّبة ترتيبا أبجديّا لمصطلحات موضوع أو علم معيّن مع ذكر معانيها وتطبيقاتها المختلفة.

أ- تعريف كلمة معجم (لغةً): ورد تعريف مادة معجم في لسان العرب على النحو الآتي: «أصل مادة معجم من (ع ج م) ووقعت (عجم) في كلام العرب لتدلّ على الإبهام والإخفاء وضدّ البيان والإفصاح. فالعجمة: الحبسة في اللّسان ومن ذلك: رجل (**أعجم**) وامرأة (**عجمى**) "إذا كانا لا يفصحان ولا يبينان الكلام" أعجمت الحرف:بينته بوضع النقط السوداء عليه...وأعجم الكتاب: نقّطه وأزال استعجامه على سبيل السلب، لأنّ صيغة (أفعل) الأصل فيها الإثبات وقد تأتي للسّلب»[2].

ب- تعريف كلمة قاموس (لغةً): قَمَسَ الرَّجُلُ في الماء إذا غاب فيه وقمست الدّلو في الماء إذا غابت فيه، ويورد الفيروز أبادي صاحب "القاموس المحيط" في مادة (قمس) أنّها تعني الغوص وأنّ (القموس) هي: « بئر تغيب فيها الدّلاء من كثرة مائها، أما القاموس فهو معظم ماء البحر»[3]. فأوّل من سمّى معجمه بالقاموس هو الفيروز أبادي (**ت 817 هـ**) صاحب القاموس المحيط نظرا لما يمتاز به من دقة وضبط، حيث اشتهر هذا القاموس لكثرة تداوله في أيدي المتأخّرين واعتمادهم عليه، وأصبح يرادف المعجم اللّغوي، فصار كلّ معجم لغوي قاموسا على سبيل التّوسّع مع أنّ الأصل هو قاموس (**الفيروز أبادي**).

ت- بيان الفرق بين المعجم والقاموس (اصطلاحاً): هناك نوع من العلاقة بين مصطلح "**معجم**" ومصطلح "**قاموس**" على اعتبار أنه يوجد نوع من التّداخل بين المصطلحين، وكثيرا ما يتمّ الخلط بينهما، فيرى الدّكتور عبد العالي الودغيري أنّ كلمة (**قاموس**) تعني: « وسط البحر أو معظمه، لتعني أخيرا كل "كتاب لغوي يحتوي على طائفة من الكلمات المرتّبة والمشروحة ولهذا فمن الضّروري الفصل بين المصطلحين: "**معجم وقاموس**" لأنّ (**القاموس**) يستعمل للدّلالة على كلّ كتاب أو تأليف له هدف تربويّ وثقافيّ يجمع بين دفّتيه قائمة من الوحدات المعجميّة (المداخل) التي تحقّق وجودها بالفعل في لسان من الألسنة ويخضعها لترتيب وشرح معيّن ويقابله في الفرنسيّة (**dictionnaire**) أما مصطلح (**معجم**) فيرى الودغيري أنّه أنسب للدّلالة على المجموع المفترض واللاّمحدود من الوحدات المعجميّة التي تمتلكها جماعة لغويّة معيّنة بكامل أفرادها بفعل القدرة التّوليديّة الهائلة للّغة ويقابله في اللّغة الفرنسيّة (**lexique**)»[4]. كما نجد عبد القادر الفاسي الفهري بدوره يدعو إلى التّمييز بين المصطلحين وبذلك يقول عن مصطلح "**القاموس**" «إنّه الصّناعة التي تتوق إلى حصر لائحة المفردات ومعانيها[5]» أمّا "**المعجم**" فيقول عنه: «هو المخزون المفرداتي

الـذي يمثّـل جـزءا مـن قـدرة المـتكلّم/المستمع اللّغويـة»[6]. وتقـترح الأسـتاذة ليلـى المسعودي بدورها مصطلح (**قاموس**) كمقابل ل:

(Dictionnaire/Dictionary) لأنّـه يقـدّم المـداخل المعجميّـة مـصحوبة بمعلومـات تخصّ النطـق والاشـتقاق والمرادفـات والأضـداد والتّعـاريف... و(**المعجـم**) للدّلالة علـى: (lexique/lexicon) لأنّه يقتصر علـى إدراج مجموعـة محـصورة مـن المـصطلحات تنتمـي إلى حقـل معـرفي محـدّد ولا تـكـون مـصحوبة بالمعلومـات الـتي نجـدها في القـواميس[7]. ويعـرّف الـدكتور أحمـد مختـار عمـر المعجم بقولـه: «هـو الكتاب الذي يجمع كلمات لغة ما، ويشرحها ويوضّح معناها، ويرتّبها بشكل معيّن، ويكون تسمية هذا النوع من الكتب معجما إمّا لأنّه مرتّب على حروف المعجم (الحروف الهجائيّة) وإمّا لأنّه قد يزيل أيّ إبهام أو غموض، فهو معجمي بمعنـى مـزال مـا فيـه مـن غمـوض وإبهـام»[8]. أمـا مـنير البعلبكـي فيقـول حـول مصطلح (**معجم**):«كلّ مؤلّف مرتّب وفق نظام خاص، ويرجع إليه لمعرفة معنى كلمـة أو طريقـة لفظهـا أو هجائهـا أو اسـتعمالها، أو مرادفاتهـا أو تاريخهـا، أو مـستواها الاسـتعمالي أو تأثيلـها، أو اشـتقاقها أو زمـن دخولها في اللّغـة»[9]. ويـرى عبّاس الصوري أنّ المعجم يطلق على:" المجموع المفترض واللاّمحدود من الوحدات المعجميّـة الـتي تمتلكهـا جماعـة لغويّـة معيّنـة بكامـل أفرادهـا بفعـل القـدرة التّوليديّة الهائلة للّغة[10].

ث- كلمـة (معجـم) في اللّـسانيات الحديثـة: تعـني كلمـة معجـم في اللّسانيات الحديثة معنـيين، المعنـى العـام: وهـو مجمـوع الوحـدات المعجميّـة الـتي تكوّن لغة جماعة لغويّة ما، تتكلّم لغة طبيعيّة واحدة... والقابلة للاستعمال بين أفراد الجماعة اللّغوية، والمعنى الخاص هـو: مدوّنـة (corpus) المفردات المعجميّة في كتاب مرتّبة ومعرفة بنوع من التّرتيب والتّصريف وقد تكون المفردات المدوّنة مفـردات مؤلّـف مـن المـؤلّفين[11]...كمـا نعلـم أنّ مـصطلح المعجـم أصـبح قـارًا في الدّراسات المعجميّة العربيّة رغم الخلاف أو عدم التّمييز بين المصطلحين عند غير

المختصّين.إنّ المفاهيم اللّسانية تتكاثر بتقدّم البحث العلمي والمعاجم تتنوّع بتعدّد الحاجات المعرفيّة للإنسان، فإنّنا لا نستبعد أن يلجأ لسانيون عرب آخرون إلى استخدام كلمتي (**معجم**) و(**قاموس**) للتّعبير عن مفاهيم لغويّة جديدة وأنواع مختلفة من المعاجم. فالمعجم في الاستعمال الشّائع مصطلح ينتمي إلى مدرسة التّراث اللّساني العربي التي لها مرجعيّات مختلفة قد تسبّب الإرباك ويغدو تجنّب صعوبة البحث الجادّ عن مصطلح ملائم واللّجوء إلى سهولة استعمال مصطلح موجود مجازا هو الصّعوبة بعينها، وفي هذا يقول الدكتور فريد الأنصاري: «إنّ التّجديد المصطلحي وإعمال مصطلحات التّراث لن يتمّ أبدا بتجاوز مرجعيّاتها بل ذلك هو ما سيؤدّي إلى موتها وهلاكها، لأنّ مرجعيّة المصطلح هي قلبه النابض الذي به يعيش، وإنّما التّجديد والإعمال هي رهين مواصلة البحث العلمي الجاد الذي يضيف إلى التّراث ولا ينقصه»[12].

وفي الوقت الذي يؤكّد فيه الدّكتور عبد العالي الودغيري ضرورة الاهتمام بكلّ ما يطرأ على دلالات الألفاظ من تحوّل وتطوّر فإنّه يضع شرطا مهما لذلك حين يقول: «على أن يكون المعيار هو كثرة الاستعمال أما ما لم يشع ولم يكثر استعماله وتداوله فظلّ أمره مقصورا على كاتب بعينه، أو شاعر بذاته، أو متكلّم وحيد من متكلّمي اللّغة فهو ما ينبغي إهماله وعدم الالتفات إليه»[13].

هناك أنواع عديدة من المعاجم منها اللّغوية والعلميّة وغيرها.. وسنركّز في هذا البحث على المعاجم المدرسيّة فماذا نقصد بالمعجم المدرسي؟

ث- تعريف المعجم المدرسي: يعرّف المعجم المدرسي بالكتاب الذي يوظّفه المتعلّم للوقوف على شرح كلمة وتفسيرها وتحديد معانيها اللّغويّة فهو أداة ذات مداخل عموميّة مرتّبة ترتيبا معيّنا خاصّة الترتيب الألفبائي، تشرحها وتفسّرها، وتعطي معلومات عن نطقها واشتقاقها وتركيبها بجانب معلومات عن مرادفاتها وأضدادها بالاستشهادات عليها، وعلى العموم فالمعجم المدرسي هو

مجموع الوحدات المعجميّة المتداولة فعليّا في الكتب المدرسيّة في كلّ مستوى معيّن، وضمن السّياق التّعليمي لهذه الكتب.

ج- أهمية المعجم بصفة عامة: تتأكّد أهمّية المعجم من منظور الحصيلة المفرداتيّة التي تمثّل الوحدات الأساسيّة في تشكيل اللّغة، ومن الثّابت أنّ كلّ ما أبدعه الإنسان من مظاهر حضاريّة في الآداب والفنون والمعارف المختلفة، تكاد تعود أسبابه إلى ما يتمتّع به الإنسان من قدرات لغويّة، فهي أساس التّواصل بين الأجيال، ونقّال المآثر، ووسيلة التّعبير ومناط الفكر والإبداع، «ومن النّتائج المحقّقة في البحوث اللّغويّة أنّ محاولة الوصول إلى معرفة ما توصّلت إليه أمّة من الأمم في المجال العلمي والعطاء الفكري والأدبي والفنّي أو الحضاري عامة يكون بالوقوف على مفردات معاجمها في لغتها الأم»[14].

ح- أهمية المعجم المدرسي في المرحلة الابتدائيّة: يعتبر المعجم المدرسي ضرورة ملحّة في التّعليم فهو من أهمّ الوسائل التّعليميّة والبيداغوجيّة التّي ينبغي أن ترافق المتعلّم عبر كلّ مرحلة تعلّميّة نظرا لما له من أهمية في رصده بالمفردات والألفاظ والتّراكيب التي تساعده على تلبيّة حاجاته والتّعبير عن أفكاره ومشاعره والاتّصال بالمحيطين به في بيئته، لأنّ الطّفل لا ينمو من تلقاء نفسه فهو يرتقي لغويّا وفكريّا بقدر ما يوفّر له هذا الوسط أو ذاك.

خ- وظائف المعجم المدرسي: إنّ الإنسان مهما بلغ من علم ومعرفة لا يستطيع أن يحفظ كلّ الثّروة اللّغويّة للغته، مهما أوتي من الذكاء وقوّة الذاكرة وسعة الخيال، لذلك يصطدم أحيانا بكلمات لا يعرف معناها بدقّة ووضوح لا سيما الأطفال الصّغار الذين في أوائل مراحل التّعليم، وتتعدّد وظائف المعجم المدرسي ومنها مثلا:

- شرح المفردات والكلمات وبيان معانيها اللّغويّة في السّياقات التي وردت فيها في المتن التّعليمي ليتحقّق بذلك المعنى اللّغوي والوظيفي والاجتماعي عند المتعلّم.

- بيان الوظيفة الصّرفيّة للكلمة وكذا التّركيبيّة.
- بيان البنية الصّوتيّة للكلمة وكيفيّة النّطق بها.
- بيان طريقة وكيفيّة كتابة الكلمات.
- تمكين المتعلّم من الرّصيد اللّغوي الوظيفي، المصطلحات والعلامات المتعلّقة بالمنهاج الدّراسي.
- تمكين المتعلّم من معلومات وتواريخ وأسماء المواضيع المدرسيّة.
- تنميّة الإنتاجيّة اللّغويّة عند المتعلّم.
- يعدّ المعجم المدرسيّ مرجعا في التّصحيح والتّدقيق الإملائي.
- يعدّ مرجعا للمصادر السّماعيّة التي لا قاعدة لها.
- تنميّة مناهج البحث وآلياته عند المتعلّم.
- تنميّة التّعلّم الذّاتي لدى المتعلّم، وتحفيزه على ذلك.
- يمكّن المتعلّم من قراءة المتن التّعليمي، وفهمه ضمن حيثيات المقام والمقال، والتّفاعل معه والانفعال به.
- ينمّي ملكة النّقد عند المتعلّم انطلاقا من البحث الذّاتي في المعجم المدرسي.
- يحصر المتن التّعليمي في حدود السّياقات الواردة فيه، والحيثيّات المتضمّنة في المتن.
- يربط المتعلّم بالمجال التّعليمي وسياق الفعل التعلّمي.
- يشكّل المعيار اللّساني واللّغة فوق الفرديّة، والمظهر الموحّد للغة المتعلّم في مقابل كلامه الذي هو حديث لساني، وفردي الإنتاج ضمن سياق اجتماعي معيّن، ومظهر مفرد خاصّ به ويجب أن يراعي هذا المعيار في إنتاج كلامه.

د- إشكالات المعجم المدرسي الجزائري:

1- مواصفاته: في الجزائر يطلق المعجم المدرسي مجازا على ما هو متناثر في الكتب المدرسيّة من شرح للمفردات ومن مصطلحات علميّة في المواد

العلميّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلامية وغيرها.. وبالتالي فالملاحظ هو انعدام ما يسمى بالمعجم المدرسي شكلا ومضمونا، تأليفا واستعمالا في الجزائر، وهذا بدوره أكبر إشكال تعانيه المنظومة التربويّة والمدرسة الجزائريّة، فعلى الرغم من مشاركة الجزائر في مشروع الرّصيد اللّغوي المغاربي إلاّ أنّ الملاحظ هو عدم توظيفه واستغلاله في تأليف المعاجم المدرسيّة، وهنا نتساءل عن ماهية هذا المشروع؟ وماذا كان الهدف منه، وإلى أي مدى يمكن الاستفادة منه في إنجاز المعجم المدرسي لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة؟

2- مشروع الرّصيد اللّغوي المغاربي: في سنة 1967، دعا وزراء التّربيّة المغاربيّون إلى ضبط سياسة تربويّة موحّدة تتمثّل في وضع رصيد لغوي وظيفي لتلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، والمقصود بالرّصيد اللّغوي العربي الوظيفي Arabe fonctionnel هو قائمة من الألفاظ اللغويّة العربية التي يحتاج إليها التّلميذ المغاربي في هذا الطّور من التّعليم ليؤدّي أغراضه التّبليغيّة، وبعبارة أخرى هو مجموعة من المفردات الوظيفيّة التي تساعده على تبليغ ما يريد من أفكار وأحاسيس، وكذا التّعبير عمّا جدّ من مفاهيم حضاريّة يعجز في أحيان كثيرة أن يجد لها مقابلا في العربيّة، وكان همّ واضعي هذا الرّصيد أيضا تقريب الفصحى من العامية، وذلك بتبنّي العديد من الألفاظ العاميّة التي لها أصل فصيح، وقد أوكل هؤلاء الوزراء مهمة إنجازه إلى ثلاث مؤسّسات هي:

1- معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب بالرّباط.

2- قسم اللّسانيات أو الألسنيّة التّابع لمركز الدّراسات والأبحاث الاقتصاديّة والاجتماعيّة، جامعة تونس.

3- معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة بجامعة الجزائر.

4- ولتحقيق هذا المشروع عمدت المؤسّسات المذكورة إلى منهجيّة عمل حصيفة تتمثّل في:

أ- الوقوف على ما هو متداول في الكتب المدرسيّة المعتمدة في التّعليم بقصد حصر النّقائص وسدّ الفراغات لا سيما بالنسبة للمفاهيم الحديثة التي لا نجد لها ألفاظا عربيّة تدلّ عليها.

ب- الوقوف على ما يدور على ألسنة الأطفال من كلام ومفردات وكذلك الأمر بالنّسبة لما يكتبون للنّظر فيما تمثّلوه، وما ينبغي تزويدهم به ليثروا زادهم اللّغوي، كما أنّ هناك عناية أخرى هي السّعي إلى توحيد الأرصدة اللّغويّة المستعملة في هذه الأقطار.

ت- بعد الفراغ من هذه الأعمال التي تكفّل معهد العلوم اللّسانيّة بتنسيقها وجردها تمّ استخلاص الرّصيد اللّغوي الوظيفي[15].

3- الرصيد اللّغوي العربي (1976- 1986): لكن سرعان ما أصبح هذا المشروع مشروعا قوميّا وذلك عندما أقدمت المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم على تبنّيه وتعميمه على كلّ البلدان العربيّة، وفضلا عن هذا رأت المنظّمة وضع رصيد لغوي لكلّ سنوات المرحلة الابتدائيّة، ويعرّف الأستاذ محمّد يحياتن الرّصيد اللّغوي الوظيفي أنّه: «مجموعة من المفردات والتّراكيب العربيّة الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي والثانوي حتّى يتسنّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة التي تجري في التّخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى للتّعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التّعليم»[16].

4- المبادئ المنهجية التي انبنى عليها المشروع:

- ضرورة الرّجوع إلى الواقع الذي يعيشه المتعلّم في وسطه واستقراء المواد التي يتلقّاها.
- الاعتماد على أنواع ثلاثة من المعطيات:ما يقرأه المتعلّم في الكتب المقرّرة وما يكتبه في كتاباته وما يسمعه في محيطه وما ينطق به هو نفسه.

– ضرورة الاعتماد على عدد من المقاييس العلميّة والمعطيات الموضوعيّة لحصر هذه المعلومات وتحليلها ثم تقويمها وضبط الرّصيد الوظيفي في نهاية المطاف[17].

أما بالنسبة لاستخلاص الرّصيد فلا بدّ من:

– الاعتماد على شبكة من المفاهيم العالميّة أي تلك التي يشترك في معرفتها أكثر الأطفال العرب وكذا المفاهيم التي يتّفق في معرفتها الأطفال العرب وغيرهم.

– تغطية جميع المفاهيم التي ليس لها لفظ عربي فصيح يدلّ عليها.

«والجدير بالذكر أنّه قد تمتّ بمعهد العلوم اللّسانيّة المعالجة الحاسوبيّة لكلّ هذه المعطيات، كما تمّ إقرار الرّصيد اللّغوي العربي في اجتماع علمي بتونس في سنة 1986، حيث نظر الباحثون العرب في الحصيلة لفظا لفظا وأقرّوا ما رأوه جديرا أن يكون من صلب هذا الرّصيد»[18].

وبهذا يتبيّن لنا أهميّة مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي في التأليف المدرسي بشكل عام، والمعجم المدرسي بشكل خاصّ؛ إذ سيكفي - لا محالة - مؤلّفي المعاجم المدرسيّة عناء البحث عن الكلمات والمفردات التي يحتاج إليها التّلاميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي، ونتساءل في هذا السّياق عن سبب عدم استغلال الرّصيد اللّغوي في سدّ الفراغ الذي تشهده السّاحة الجزائريّة في مجال تأليف المعاجم المدرسيّة، وهذا يعدّ من بين أهمّ الإشكالات التي يطرحها المعجم المدرسي الجزائري الذي يشهد أزمة حادة انعكست سلبا على المتعلّمين من حيث تحصيلهم اللّغوي والمعرفي، وساد ما يسمى بالتّعثر الدّراسي.

5- مظاهر الإشكالات التي تحفّ بالمعجم المدرسي وأسبابها:

– عدم وجود معجم مدرسي يكون مستقلاّ عن الكتب المدرسيّة الأخرى، ويحتفظ لنفسه بحقّ الرّجوع إليه في الإشكالات اللّغويّة العامّة والخاصّة للفصل فيها تفسيرا وتحديدا.

- عدم الاهتمام بهذا النوع من التّأليف المدرسي (المعاجم المدرسيّة) وعدم الوعي بأهمّية ذلك في التّحصيل الدّراسي وتنميّة القدرات اللّغويّة لدى المتعلّمين.
- حصر الكتاب المدرسي إطارا ضيّقا للمعجم المدرسي يتمثّل في شرح المفردات وفي أحسن الأحوال يطرح الضّد دون الذّهاب إلى أبعد من ذلك.
- وجود ثغرات مفرداتيّة ودلاليّة في الرّصيد اللّغوي للمعجم.
- عدم استغلال الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تأليف معاجم خاصّة للمتعلّمين الصّغار تكون عونا لهم في فهم ما استعصى لديهم من كلمات وتراكيب لغويّة في متنهم التّعليمي.
- المعجم المدرسي غالبا ما يستعمل المقابلات ضمن سياقات لغويّة غير مكافئة للسّياقات الواردة في المتن التّعليمي.
- تجاهل الجانب البيداغوجي في عمليّة إعداد المعجم، أي الاهتمام بالمادة المعجميّة بقطع النّظر عن مستوى وعمر المتعلّم الذي توجّه له.
- إغفال المعجم المدرسي إظهار التّحديد الصّرفي والتّركيبي والصّوتي للكلمات والمفردات.
- الانطلاق من القاموس اللّغوي في تحديد التّرادف أو التّضاد للكلمات والمفردات المضمنة في المتن التّعليمي، بمعنى إغفال الانطلاق من المتن التّعليمي في تحديد ذلك بناء على مضمون السّياق وحيثيّاته المقالية والمقاميّة.
- إنّ فكرة المعجم المدرسي ما يزال من الموضوعات الجديدة في الوطن العربي حيث لا يوجد معجم مدرسي معدّ على أساس جمع مادة المعجم من مصادر محدّدة، حيث إنّ المعاجم المتوفّرة حاليا تمّ جمعها باجتهادات شخصيّة.
- عدم وجود استقلاليّة بين المعجم المدرسي والكتب المدرسيّة يرجع إليه في الإشكالات اللّغويّة العامّة والخاصّة للفصل فيها تفسيرا وتحديدا.
- صعوبة التّعامل مع المعاجم اللّغويّة عند التّعاطي مع المتن التّعليمي المدرسي من قبل متعلّم الابتدائي، نظرا للعمليّات الإجرائيّة التي يجريها على

المفردة ليقف عليها في المعجم اللّغوي فمثلا: المزيد إذا كان مصدرا أو اسما أو صفة..يجب عليه أن يزيل الزّيادة مثلا لتصبح المفردة مجرّدة، ثم البحث عن أصلها الثّلاثي مثلا، ثم البحث عنها في المعجم حسب المدخل الإجرائي المعتمد لديه، ثم الرّجوع إلى المفردة في متنها التّعليمي أي في سياقها، والبحث بعد ذلك عن السّياق المناسب لها في المعجم اللّغوي، والوقوف على شرحها، وهذه عمليّات إجرائيّة في ظاهرها؛ ولكن في عمقها عمليات عقليّة، قد لا يتمكّن منها المتعلّم، وهذا يدعو بالضرورة إلى إيجاد معجم مدرسي سهل التوظيف.

– غياب استعمال المعاجم اللّغوية المساعدة رغم أهمّيتها المعرفيّة وأهمّية حضورها كوسيط بالنّسبة للعمليّة التّدريسيّة في اللّغة العربيّة، خاصة في غياب المعجم المدرسي.

– عدم التّوفيق في استخدام سيميولوجيا المعجم المدرسي من صور ورموز ورسومات وإحالات رمزيّة في تحديد شروحات وتوضيحات مداخل المعجم المدرسي، ذلك أنّ بعض الصّور مفارقة للمفردات في الدّلالة نتيجة المفارقة الحاصلة بين مضمون المفردة ومضمون الصّورة أو مضمون الرّمز، أو المنهجيّة التي تقارب بها سيميولوجيا المعجم المدرسي المفردات...إلى غير هذه المفارقات.

– كثرة التّعاريف القاصرة، نتيجة الاكتفاء بتقديم المقابل التّقريبي أو المرادف أو الضّدّ في ظلّ منهج التّعريف الاسمي وهو تعريف لا يفي بالغرض في كثير من الحالات ويؤدّي إلى التّداخل والتّرادف الوهمي (استخدام الكلمات دون معرفة معناها الدّقيق)، والتّراكم اللّغوي.

– الانطلاق من المعجم اللّغوي إلى المعجم المدرسي في الكتاب المدرسي ينزع المفردات عن سياقها المتداولة فيه، ومن ثمّ يقود في بعض الأحيان إلى التّعاطي معها من خارج السّياق، فيكون شرحها في هذا الوضع عكس شرحها في السّياق، ممّا يطرح إشكالا معرفيّا على المتعلّم بحيث تغيب عنها حيثيّات المقال والمقام، علما أنّ المتعلّم يضبط تلك المفردات ضمن حدثيّة معيّنة يتدخّل

فيها ما هو معرفي مع ما هو تعليمي... لكن لو اتّجهنا من المعجم المدرسي إلى المعجم اللّغوي لانطلقنا من السّياق إلى خارج السّياق، وهذا يفيد المتعلّم في توسيع معجمه اللّغوي، فمثلا التّلميذ الذي يقف على شرح مفردة "**حلب**" في متن تعليمي من معجمه المدرسي؛ يفيد إخراج الحليب من ضرع البقرة، مثل جملة: "**<u>حلبت</u>** المرأة البقرة" فإنّه عند البحث في المعجم اللّغوي – بعدما يكون قد وقف على شرحها في المعجم المدرسي بذلك المعنى- يقف على معان أخر حسب سياقات جديدة لم تكن لديه، مثل:

- **<u>حَلَبَ</u>** القوم، بمعنى اجتمعوا من كل وجهة للنصرة.
- **<u>حَلِبَ</u>** الشعر بمعنى اسودّ...

إلى غير هذه المعاني التي تحصل مع المادة المعجميّة وهي في صيغ صوتيّة وصرفيّة وتركيبيّة وسياقات معيّنة، فيغتني المعجم المدرسي، كما يغتني المعجم اللّغوي للمتعلّم.

6- صعوبات وعراقيل تأليف المعجم المدرسي وانعكاساتها على المتعلّمين:

ليس من السّهولة بما كان أن يضع المرء قاموسا لغويّا يتناول فيه مفردات اللّغة العربيّة في خضمّ الاختلافات المتعدّدة التي تشهدها ساحة المفردات والاصطلاحات العربيّة التي نشأت نتيجة الاختلافات النّطقيّة والدّلاليّة داخل المجتمعات العربيّة المتنوّعة، فضلا عن الألفاظ الدّخيلة والمصطلحات العلميّة والتّقنيّة التي تشقّ طريقها إلى معاجم اللّغة العربيّة، مما تسبّب ببعض الارتباك في تلفّظ هذه الكلمات أو تلك، وفي بعض معانيها حتى بات الخطأ الشّائع يطغى على الكلام الصّحيح ويكاد يحلّ محلّه...

ويعدّ التأليف للأطفال من الأمور الصّعبة، فالكبار هم الذين يقومون عادة بهذه المهمّة، وذلك من خلال لغتهم ومفاهيمهم، مستعملين في ذلك وجهة

نظرهم ومراكز اهتماماتهم فيجب على من يتحمّل هذه المسؤوليّة الشّاقة دون غيرهم، أن يتمّ ذلك بالأساليب العلميّة المناسبة.

7- **أثر هذه الإشكالات على المتعلّمين:** يعتبر المعجم المدرسي خير معين ومرشد للمتعلمين في فهم المتن التّعليمي، وخير هادٍ ومرشدٍ لهم في معرفة معاني الكلمات والمصطلحات العلمية التي تصادفهم في كتبهم المدرسيّة، وكيفيّة نطقها، وكتابتها، ومعرفة معانيها في سياقات مختلفة.. ولكنّ غياب هذا الأخير أثّر سلبا على مستوى تحصيلهم اللّغوي والعلمي، وسبّب لهم الارتباك والتّعثّر المستمر في فهم محتوى المتن التّعليمي والنفور من التّعليم والمدرسة بشكل عام واستصعاب لغتهم العربيّة ونقص ملكتهم اللّغويّة، وفقر حصيلتهم المعرفية وكثرت الأخطاء والهفوات اللّغوية على ألسنتهم نتيجة عدم فهمهم للمفردات التي يتلفظون بها دون تمييز لمعانيها، وغدا الخطأ رفيقهم طيلة مشوارهم الدّراسي حتى إلى الجامعة في أغلب الحالات، فكيف السّبيل لتحبيب لغة الضّاد إلى ناشئتنا وكيف نستطيع تقريبهم إلى لغتهم التي أصبحوا مغتربين عنها.

خـــاتمة: لقد تناولت الصّفحات السّابقة عددا من الإشكالات التي يطرحها المعجم المدرسي الجزائري، وركّزنا فيها على بعض مظاهرها وأهم وظائف المعجم المدرسي، وبيّنا أهمية مشروع الرّصيد اللّغوي المغاربي والعربي وما يمكن أن يسهم به في سد حاجة المتعلّمين إلى معجم مدرسي يكون مرافقا لهم ويساعدهم في فهم المتن الدّراسي بمختلف مواده الأدبيّة و العلميّة، ويكون عونا لهم في تحصيلهم اللّغوي والعلمي.. وهذه بعض المميّزات والمواصفات التي نقترحها من أجل إنجاز معجم مدرسيّ يخصّ كلّ مرحلة من مراحل التّعليم الابتدائي في المدرسة الجزائريّة في المستقبل بعون اللّه:

- أن يكون المعجم وظيفيّا عمليّا.
- أن يكون مرتّبا ترتيبا ألفبائيّا وحسب نطق الكلمات.
- أن يكون مشكّولا بالشّكل التّام.

- أن يرشد إلى البحث عن الكلمة بسهولة ويسر ودون عناء.
- أن يقدّم شروحا وتعاريف بسيطة في متناول الجميع.
- أن يضمّ مئات الشّواهد الأدبيّة.
- أن يورد الكلمات المولّدة والمعربة والدّخيلة.
- أن يورد المصطلحات الأدبيّة والحضاريّة والعلميّة والتّقنيّة.
- أن يعرّف بمخارج الحروف وما تمثّل من عدد في حساب الجمل.
- أن يضمّ مئات الرّسوم الإيضاحيّة من نباتات وحيوانات وأشياء...
- تخصيص مداخل للأفعال: ويقدم كل فعل ويثبت جذره بين {معقوفين} ، مع الإشارة هل هو فعل ثلاثي أو رباعي أو خماسي أو سداسي...وهل هو فعل لازم أو متعدّ...ويتمّ تصريفه في الماضي والمضارع والأمر والإتيان بمصدره، ثم بعد ذلك يقدّم معناه أو معانيه المتعدّدة..وكلّ معنى داخل السّياق، والسّياق إمّا مأخوذ من الآيات القرآنيّة، أو الأحاديث النبويّة، أو الأمثال أومن الكتب الأدبيّة لأشهر الكتّاب والأدباء، قدماء ومحدثين، وكل معنى يحمل رقما في حالة تعدّد معانيه.
- تخصيص مداخل المصادر: يقدّم كل مصدر إثبات جذره بين {معقوفين} وفعله ومعناه أو معانيه داخل سياق.
- تخصيص مداخل الحيوانات: يقدّم كلّ حيوان مع تعريف موجز وتعيين فصيلته ورتبته وخصائصه ومميّزاته.
- تخصيص مداخل أسماء الآلات والمصطلحات الحضاريّة والفنّية والعلميّة..
- يقدم كل حرف مع تعريف لغوي مفصّل ومجمل استعمالاته.
- أن يساعد الطّالب على معرفة دلالة الكلمة اللّغويّة ومضامينها الحقيقيّة والمجازيّة لمعرفة صيغها وتراكيبها لترسيخ وتثبيت المعرفة اللّغويّة والعلميّة....

- إنجاز معجم خاصّ لكلّ مرحلة دراسية (الابتدائيّة- المتوسّطة- الثانويّة).

- إنجاز معجم مدرسي وفق مواصفات صناعة المعاجم المعاصرة يتضمّن حسنات المعاجم العربيّة القديمة والحديثة.

- السّعي من أجل جعل العمل المعجميّ عملا جماعيّا تشرف عليه المجامع والمؤسّسات اللّغويّة.

- تعويد التّلميذ على إحضار القاموس المراد استخدامه في قاعة الدّرس حتّى يتدرّب كلّ تلميذ على استخراج الكلمة بالسّرعة المطلوبة، وبالطّريقة المثلى التي قام بشرحها المدرّس قبل البدء في هذه الخطوة.

- أن يقوم المدرّس بشرح وذكر القواعد الخاصّة بعمليّة استخدام القواميس والاختصارات الموجودة ليتجنّب التّلميذ بعض الصّعوبات في استعماله.

- العناية بالجانبين اللّغوي والفنّي في إعداد المعاجم، واعتماد صور توضيحيّة دقيقة في المعاجم تفاديا لكلّ لبس يتعرّض له المتعلّم.

- ضرورة تكثيف النّدوات واللّقاءات العلميّة في هذا المجال حول أهمّية الثّقافة المعجميّة.

وهذه بعض المواصفات التي نراها مبدئيّا ضروريّة في سبيل إنجاز معجم مدرسي يتوق إليه المتعلّمون وكذا أهل التّربية والتّعليم، ونؤكّد إلى جانب ما سبق على أهميّة استغلال الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تأليف المعجم المدرسي الذي يحتاج إليه المتعلّم في كلّ مرحلة تعليميّة ويكون له عونا في تنمية زاده اللّغوي والمعرفي على حدّ سواء.

ونقول في ختام هذا المقال إنّه في انتظار المعجم المدرسي الجزائري المنشود، والأخذ فيه بتجارب الغربيّين وكذا تجارب بعض البلدان العربيّة السّبّاقة في ميدان التّأليف المعجمي نقول إنّ المعجميّين المحدثين أفصحوا عن نواياهم وغاياتهم التّربويّة، لكنّ الإفصاح عن النّوايا شيء ومدى تحقّقها على

الوجه المطلوب شيء آخر، وليس لنا إلا أن نأمل في غد أفضل يظهر فيه جيل من المعجميّين يكون لهم إلمام بعلم المعاجم وعلاقته بإعداد المنهج التّعليمي المناسب لكلّ مرحلة تعليميّة، ينطلقون من اهتمامات تعليميّة محضة، وتكون أعمالهم هادفة موجّهة لجمهور معيّن ومحدّد من المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، وحتى المراحل التّعليميّة الأخرى، ولا شك أنّ الاهتمام بالمعجم المدرسيّ والكتاب المدرسيّ وكلّ الوسائل التّعليميّة الأخرى يعدّ من المعايير المهمّة التي يقاس بها تقدّم المجتمع وتطوّره، ذلك أنّ الاهتمام بلغة الأطفال اهتمام بمستقبل الأمة كلّها.

قائمة المصادر والمراجع:

I. المعاجم

1- ابن منظور، لسان العرب، طبعة صادر: بيروت:1955.

2- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط2.

3- عطار أحمد عبد الغفور، مقدّمة الصّحاح، ط3. القاهرة: 1982.

II. الكتب:

1- أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب، ط3. القاهرة، نشر عالم الكتب.

2- البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغوية، ط1. بيروت: 1990 دار العلم للملايين.

III. المجلات:

1- الودغيري عبد العالي، "قضيّة الفصحى في القاموس العربي التاريخي" مجلّة اللّسان العربي، الرباط:1989، العدد:33.

2- الفاسي الفهري، "تعريب اللّغة وتعريب الثّقافة"، المجلّة العربيّة للدّراسات، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الرباط: 1985.

3- ليلى المسعودي، "ملاحظات حول معجم اللسانيات" مجلة اللسان العربي الرباط:1991.

4- عباس الصوري، "في الممارسة المعجميّة للمتن اللّغوي"، مجلة اللّسان العربي الرباط: 1998، مكتب تنسيق التعريب، عدد:45.

5- إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، مجلة المعجمية، تونس: 1993- 1994 العددان: 9- 10.

6- فريد الأنصاري، "أزمة المصطلح التّراثي في الفكر العربي المعاصر"، في الفيصل: 2000، عدد:280.

7- حلام الجيلالي، "واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل"، مجلة اللّغة العربيّة الجزائر: 1999، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة مطبعة هومة، العدد الثاني.

8- محمد يحياتن "دور معهد العلوم اللّسانيّة (جامعة الجزائر) في ترقية اللّغة العربيّة (1964- 1986)"، مجلّة اللّغة العربيّة، الجزائر: 2005، عدد 13.

الهوامش:

1- عطار أحمد عبد الغفور، مقدّمة الصّحاح، ط3. القاهرة: 1982، ص37.

2- ابن منظور، لسان العرب، طبعة صادر: بيروت: 1955، مادة (ع ج م).

3- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط2. مادة (ق م س).

4- الودغيري عبد العالي، "قضيّة الفصحى في القاموس العربي التاريخي"، مجلّة اللّسان العربي الرباط: 1989، العدد: 33، ص130.

5- الفاسي الفهري، "تعريب اللّغة وتعريب الثّقافة"، المجلّة العربيّة للدّراسات، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الرباط:1985 ص73.

6- المرجع نفسه، ص73.

7- ليلى المسعودي، "ملاحظات حول معجم اللسانيات"، مجلة اللسان العربي، الرباط:1991 ص209.

8- أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب، ط3. القاهرة، نشر عالم الكتب، ص116.

9- البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغوية، ط1. بيروت: 1990، دار العلم للملايين ص147.

10- عباس الصوري، "في الممارسة المعجميّة للمتن اللّغوي"، مجلة اللّسان العربي، الرباط: 1998، مكتب تنسيق التعريب عدد: 45 ص3.

11- إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، مجلة المعجمية، تونس:1993- 1994 العددان:9- 10، ص29- 30.

12- فريد الأنصاري، "أزمة المصطلح التّراثي في الفكر العربي المعاصر"، في الفيصل:2000 عدد:280، ص26.

13- الودغيري عبد العالي، "قضيّة الفصحى في القاموس العربي التاريخي"، مجلّة اللّسان العربي، الرباط: 1989، العدد:33 ص119- 134.

14- حلام الجيلالي، "واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل"، مجلة اللّغة العربيّة، الجزائر:1999، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، مطبعة هومة، العدد الثاني ص180-181.

15- محمد يحياتن "دور معهد العلوم اللّسانيّة (جامعة الجزائر) في ترقية اللّغة العربيّة (1964-1986)"، مجلّة اللّغة العربيّة الجزائر:2005، عدد 13، ص159.

16- المرجع نفسه، ص163.

17- المرجع السابق، ص164.

18- محمد يحياتن "دور معهد العلوم اللّسانيّة (جامعة الجزائر) في ترقية اللّغة العربيّة (1964-1986)"، مجلّة اللّغة العربيّة ص164.

اللّغة والتوحيد عند المعتـزلة

أ. خالد سوماني

جامعة تيزي وزو

بسيط واضح ذلك الوصف للّغة بأنّها وسيلة للتواصل، لكن يتعقّد، نوعا ما، تحديد اللغة إذا أردنا أن نغور إلى جوهرها، للامساك بها في صورتها الحقيقية، مثلما سعى إلى ذلك الفلاسفة وعلماء اللغة حول بداياتها، كيفية اشتغالها، تطورها، سر طاقاتها التواصلية، إنتاجها للدلالة، علاقة اللفظ بالمعنى... وهلمّ جرا.

وكلّ منتج لغوي، أو نهاية كلّ استعمال للغة، معني بمبحث علاقة اللغة بالمضمون الذي تحمله، سواء كان المنتج نصا أدبيا أو كلاما عاديا، وحتى إن كان متعاليا مقدسا بالنسبة للنصوص الدينية، ونقصد بهذه النصوص في تراثنا القرآن الكريم.

جاءت المعاني والمقاصد والمضامين التي أراد أن يبلِّغها الله سبحانه وتعالى عبادَه باللّغة العربيّة، فتنوعت الوظائف والأدوار التي أدّتها، فكان الإخبار والقصّ والوعظ والنهي والأمر والتهديد والمدح والذم...الخ، فالقرآن الكريم في مادته الأصلية هو معانٍ ومضامين، وما اللّغة العربية إلاّ الواسطة الناقِلة لها من المصدر الأول الله سبحانه، إلى جبريل، إلى الرسول (ص) إلى النّاس أجمعين.

وغني عن التفصيل، الزعم أنّ الكشف عن مضامين القرآن الكريم لا يتم إلا بفك شفرات اللغة التي تغلفها وتحملها، كما هو غني عن الإشارة أيضا إلى أنّ قدرات المتلقين في فك شفرات اللغة متفاوتة بتفاوت طاقاتهم الفكرية واختلاف همومهم وثقافاتهم وميولاتهم وقناعاتهم وبتنوع تركيباتهم النفسية

والعقلية، وهذا ما يؤدي بهم دوماً إلى الاختلاف في نهايات الكشف عن تلك المضامين.

لهذا بحث المسلمون في هذه اللغة، كلٌّ يتناولها وفقا للوجه الذي يهمُّه ويعنيه، فهؤلاء الأصوليون يرصدون بها تنويعات إيراد الأحكام وغيرها في النصوص، واللغويون والنحاة لهم مجالهم الذي يهمهم، والبلاغيون يبحثون عن وجوه الإعجاز في القرآن بفعلها، والمتكلمون يتناولونها بتجريدٍ وبراغماتية أكثر في نفس الوقت، كصنيع المعتزلة، حين تطرقوا إلى العلاقة بين الأسماء والمسميات.

ولقد سبقهم إلى هذه القضية بالبحث الفلاسفة اليونانيون، وانبثق رأيان مختلفان لحلِّ القضية موضوع النقاش، المتمثلة في: هل علاقة الاسم بالمسمى علاقة اصطلاحية عرفية، أم هي علاقة سببية، أم أخرى؟

هذان الرأيان هما: النظرية التوقيفية التي دافع عنها قراطيل متأثِّرا برأي هيرقليط (576 ق. م – 480 ق. م) بأنّ الأسماء صادرة عن قوة إلهية، فهي إذاً وقف على مسمياتها، وأما الثانية فقد دافع عنها هيرموجين متأثِّرا بالفيلسوف ديمقريط (من القرن 5 ق. م) الذي كان يرى أنّ وضع اللغة إنّما هو مسألة اتفاق بين الناس وتواضعٌ فيما بينهم[1]، فكان أن هذه المسألة لم تحل لاعتبارات دينية، وأخرى أسطورية في بحثها وحلِّها.

وكذلك قد عرف عن علماء الإسلام تفرقهم في أمر نشأة اللغة، فريق سلك سبيلا وسطا فقال بأنّ اللغة وقف واصطلاح، ومنهم من رأى أنّها وقف من عند اللّه الذي خلق في البدء الأشياء والمسميات (وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَـؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) [البقرة31]، فجعل بذلك لكل مخلوق اسمًا ولقَّن ذلك آدم.

ومنهم من ذهب إلى أنّ اللغة اصطلاح واتفاق بين الأفراد، فلا يتعلق الاسم بالمسمى لسبب يخصه أو علّة لازمة، هذا الاتجاه تمثّله بقوة فرقة المعتزلة وأصحاب

النزعة العقلية، ومن دان بنظرهم وسلك سبيلهم في المسألة، "وتعدّ فكرة الاصطلاح في اللغة عند المعتزلة ضرورية لنفي مشابهة الله للبشر (...)، فالمواضعة تحتاج إلى الإشارة المادية الحسية، بمعنى أنّ المواضعة بين اثنين مثلا على تسمية شيء ما باسم ما، تستلزم أن يشير أحدهما للشيء وينطق الاسم عدة مرات"[2]، وهذا محال في حق الله سبحانه وتعالى. وهذه الإشارة المادية التي هي جزء من المواضعة لا تجوز على الله لأنّه ليس جسما، وليس حاضرا حِسًا حتى يصح الإيماء والإشارة إليه بالجارحة فلمّا تعذر ذلك تعذر أيضا تحقق المواضعة عليه.

ومن هنا تبدو علاقة مفهوم المواضعة لدى المعتزلة واضحة مع مبدأ التوحيد، الذي يحكم مقولاتهم في الحديث عن الله وصفاته وهيئته وكل ما يتعلق به كمدرَك، يحاول المرء بقدراته العقلية وجوانبه النفسية اختزال وعيه به في تصور ما.

لمّا تطور الجدال بين سيدنا موسى وفرعون، طلب فرعون من نبي الله تحديدا لهذا الإله الذي يدعو لعبادته، فرد عليه بإدراكه من خلال فعله لا في ذاته، لأنّ ذلك يؤدي حتما إلى التشبيه، (قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَا مُوسَى قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى)[طه: 49- 50]، لهذا كان الرسول (ص) يقول: "تفكروا في خلق الله، ولا تفكروا في الله"[3].

فإذا كان الإدراك في حد ذاته في غلب الأمر في إدراك الله دون وقوعه في التشبيه، فكيف للغة أن تتحرر من كل هذا؟ وهل تهمة التشبيه تتحملها هي أم الفكر المدرِك أم المتلقي المؤوِّل؟

تتعذر الإشارة إلى الله وهو غير متجلٍّ للحواس وغير مدرك بها، ومن هذا المنطلق فنَّدت المعتزلة أن تكون ظواهر ما يسند إلى الله في اللغة يُحمل على مقتضاه، لأنّ الأصل فيها هو تعلقها في لفظها وإشارتها بالموجودات المحدَثة القابلة للإدراك التي كانت أصلا في المواضعة، أمّا الله سبحانه حين يكون موضوع الحديث فإنه كلّما ربطنا دالا بمدلول متعلق بالله، انتقلنا باللغة من

المواضعة الحقيقية المرتبطة بتسمية الحوادث من الموجودات إلى المواضعة المجازية التي لا تعد أصلا في توالد مفردات ودلالات اللغة، بل هي استعارة – بمفهومها اللغوي – لمواضعات لغوية بشرية للتعبير عن أحوال وأوصاف في حق الله تعالى.

صلاحية اللغة في التعبير عن الغيب: من الحقائق المرتبطة باللغة أنّها لا تعبر فقط عن الحاضر زمانا ومكانا استنادا إلى مبدأ المواضعة التي تحكم توالد كياناتها، بل تعبر عن الحاضر والمستقبل، وعن أشياء غائبة وحاضرة، فلو كانت اللغة تخضع لمنطق آلي قائم على المواضعة الحسية الآنية لما اختلفت آلة اللغة عند البشر عن التي لدى الحيوان، ولاحتجنا إلى خلق لغة في كل سياق جديد، "وقد تفطن لهذه الصعوبة القصاص الانجليزي «سويفت» عندما افترض أنه يمكن للإنسان أن يحمل معه على ظهره الأشياء التي ينوي الحديث عنها، إذ ليست الألفاظ إلا أعواضا وبدائل عن الأشياء"[4]، وفي هذا تهكّم من التصور الضيّق والخاطئ للغة، الذي يسجل فيه تغييبا لطاقة فكر الإنسان وقدرتِه على إعادة إنتاج أنماط التلقي الأولى للمواضعات المختلفة حسب ما يستدعيه السياق والمناسبة.

ولمّا كان المظهران الأساسيان اللذان يتجلى بهما العقل للإنسان هما: اللغة والفكر فقد دخل الإنسان في الارتياض على إدراك هذه الكثرة من خلالهما إذ لاحظ أنّ بنيات اللغة وتراكيبها تتكاثر بطريق غير محدود ولو أنّ عدد ألفاظها محدود، وأيضا لاحظ أن المضامين المعرفية التي تحملها التراكيب والبنيات اللغوية تتكاثر بتكاثرها، فما من مضمون إلا ويجوز أن يأتي من فوقه مضمون غيره، وأن يأتي من فوق هذا المضمون الثاني مضمون ثالث، وهكذا من غير انقطاع[5].

فمهما اختلفت السياقات وتباينت فإنّ اللغة تستخدم لإصابة أغراض ومعان. وحتى يمكن تحقق ذلك وجب أن يستند ذلك الاستخدام إلى عرف واصطلاح يجمع بين المتواصلين بهذه اللغة حتى تقع الغاية المرجوة المجملة:

"بالإفادة"، وعن ذلك يتحدث القاضي عبد الجبار فيقول: "... إنّ الكلام إنّما يحصل مفيدا بالمواضعة لا لأمر يرجع إلى جنسه ووجوده وسائر أحواله، لأنّ وقوع الفائدة به يتبع المواضعة، والعلم بها يحصل بحصولها ويرتفع بارتفاعها.." [6]، لهذا خاطب الله سبحانه عباده بما تواضعوا عليه من لغة سابقا قبل إنزال القرآن، لأنّ الفائدة التي يتحلى بها أي كلام مرتبطة بالمواضعة والاتفاق المسبق على مسميات الأسامي وأحوال المدلولات.

نقترب أكثر من تفهُّم موقف المعتزلة حين كانت اللغة مدخلها لنفي الشبه عن الله سبحانه وتعالى، أو علاقة اللغة بالله تعالى وما يتعلق به، ويتبلور موقفها وفق سلسلة من الحقائق سردها هو: أنّ اللّغة تستعمل للإفادة، والإفادة تتحقق بالمواضعة، والمواضعة تستلزم الإشارة بين الاسم والمسمى، وتقع هذه الإشارة بادراك المسمّى أولا، ثمّ يبحث له عن مقابل في اللغة فيوضع له اسم، هذه الإشارة لابد أن تكون حسية، بأن يكون الإدراك للمسمّى حسيا ثمّ يتواضع شخصان فأكثر على تسميته في اللغة، فيستغنون في المناسبات المقبلة عن حضوره حسيا للحديث عنه والإشارة إليه، فيعبر عنه بعوَض متمثلا في الاسم.

وحتى علماء النفس في بحوثهم حول اكتساب اللغة توصلوا إلى أنّ الطفل يشرع في إدراك العالم المحيط به من قبل أن يكون هناك أيّ تفكير لغوي يدور في ذهنه، وبعد أن يتعلم الكلام يبدأ في استخدام لغته لِيسم خبرته الحسية المكتسبة بمسميات لغوية، فالأشياء تسبق الكلمات لا العكس[7]، فتصبح الصورة المنطبعة في الفكر وقت إدراك الشيء والتواضع عليه هي التي تُستدعى لأمر كهذا، فيستقر حال "العلامة اللّغوية في كونها لا تجمع بين الشيء والاسم، ولكن بين المفهوم والصورة"[8].

أمّا عن الله سبحانه وتعالى وأحواله وصفاته، فقد عرفنا كلّ هذا من خلال اللغة عن طريق النصوص لا من الإدراك الحسي، ومن هنا يتبلور موقف المعتزلة من علاقة اللغة ذات التواضع البشري بالله المتعالي المدرك غيبيا، إذ

أصبح المشار إليه – الله - هنا هو محصِّلة لإشارات وتواضعات لم توضع له في الأصل، ومن ثمَّ فإن المعتزلة لمّا سلّمت كباقي الفرق أنّ الله (ليس كمثله شيء)، استثمرت هذا في الحكم على اللغة المعبِّرة عنه أيضا، فأقرت أنّ موصوفات وصف اللغة البشرية لله ليست كمثل موصوفات وصف اللغة للإنسان صاحب المواضعات الأصلية فيها، فاندرج هذا الحكم فيما عرف عنهم بتنزيه الذات الإلهية عن التشبيه.

اللّغة تترجم الفكر: لم يفصِّل علماء المعتزلة كثيرا في معالجة الأبعاد الإشكالية للغة، للتعمق أكثر في استيعاب طريقة اشتغالها ومصادرة بعض براءتها من مساهمتها في تأجيج الفرقة والاختلاف في فهم مضامينها، وخلق اللبس والظِّلال في نصوصها، وهم غير ملومين على ذلك، لأنّ حديثهم عن المواضعة وتحقق الإفادة بها مثلا، كان غاية ما يريدون توضيحه وإثباته لتعبيد الطريق أمامهم مستقبلا في بحث القضايا المتّصلة باللّغة وبالنّص عند أمّة عرفت حضارتها بحضارة النص. الأكيد أنّ الفلاسفة منذ القدم شغلوا بالإجابة على أسئلة جريئة حول اللغة، قد توحي للبعض بأنّها تحمل اتهامات مفترضة للغة حاملة المضامين، وقد تساءلوا إن كانت هذه اللغة تعبر عن العالم الموضوعي مباشرة بأمانة وشفافية وبطريقة آلية، أم أنّ ذلك يتم عبر وسائط تتصرف قليلا أو كثيرا في إنتاج مضامينه، أو لنقل هل هي وسيلة أمينة في حديثها عن العالم الموضوعي أم لا؟

والأرجح الذي وقفت عليه الدراسات اللسانية الحديثة وفلسفة اللغة أنّ هناك وساطة، متمثلة في الفكر، فليس هناك إدراك دون إعمال الفكر كما أنه يستحيل التعبير عن المدرك بالاستغناء عما يمده لنا تشكيل الفكر وتصويره له، "وعلى ذلك، فالكلمة تنوب عن الفكرة والفكرة تنوب عن الشيء والدليل على ذلك أنك قد ترى الواحد منا يستعمل كلمة، في حين أنّ الفكرة

الكامنة وراءها غامضة، بل قد نستعمل كلمات وليس وراءها أية فكرة تقابلها"[9].

ودلالة الشيء على غيره كما يرى ابن وهب تكون بأحد أربعة أشياء: إمّا بالمشاكلة، وإمّا بالمضادة فإن الضد يكسب معرفة الضد، وإمّا بالعرض كما يعرف الجسم بالطول والعرض والسُمك، وإمّا بالفعل كما يدل الباب على النجارة[10]. وقد لا يبدو للوهلة الأولى تعالق المواضيع المدركة فيما بينها، لكن الأمر الواقع يقرّ بأنّ المدركات تستمد هويتها في علاقتها مع بعضها، إمّا بالتشابه أو التضاد أو الاحتواء أو الترتيب إلى غير ذلك من أنماط العلاقات فتحديد فكرة ما هو جمع لأفكار بسيطة تتواصل معها بعلاقات من مختلف الجوانب.

والمعقول من الموجودات التي لا تُحس لا تُحد، والأشياء المعقولة التي لا تقع تحت الحس ليست لها مادة تكون أصلا لها، ولا تنفصل أيضا عن غيرها من المعقولات انفصالا طبيعيا فيستعمل ذلك في حدها فإنّما تعرف بأسمائها وتوصف بأوصاف غير محيطة بحدودها... ألا ترى أنّ موسى عليه السلام لما سأله فرعون (وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ ۝ قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إن كُنتُم مُّوقِنِينَ)[الشعراء23- 24]، ولما قال(فَمَن رَّبُّكُمَا يَا مُوسَى، قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى)[طه49- 50]، فوصفه بأفعاله ولم يحده لامتناع الحد في ذاته." [11]

ويرى فلاسفة بورروبال أنّ الفكر عند الإنسان يقوم على عمليات أربع هي: التصور والحكم والاستدلال والترتيب، والتصور يتكون بمجرد النظرة البسيطة التي تحصل لنا عن الأشياء حينما تمثل إلى ذهننا، كأن نتمثل الشمس والأرض والشجر، ونطلق الحكم على فعل فكرنا حينما يربط مجموعة مختلفة من الأفكار كالحال مثلا عندما يكون لي حاصل معنى الأرض دائرية والاستدلال هو فعل عقلنا الذي به يكوِّن حكما من أحكام أخرى، وفي الأخير

نجد الترتيب الذي يعني العملية العقلية التي تربط وترتب التصورات والمعاني والأحكام والاستدلالات بطريقة مخصوصة تحت موضوع واحد يجمعها، من شأن هذا الترتيب أن ييسر السبيل إلى هذا الموضوع(12).

إنّنا نسلّم بكل تأكيد أنّ لكل كلمة معنى، كما تصفه اللسانيات بمصطلحيها الدال والمدلول على الترتيب، كما أنّنا نسلم أيضا بأنّه ليس لكل معنى بالضرورة لفظ، وفي ذلك يقول فخر الدين الرازي: "لا يجب أن يكون لكل معنى لفظ، لأنّ المعاني التي يمكن أن تعقل لا تتناهى، والألفاظ متناهية لأنها مركبة من الحروف، والحروف متناهية، والمركب من المتناهي متناهٍ"(13)، فتلقي الكلمة يحفز فكرنا للبحث عن المقابل التصوري لها، أو ما يسمى بالمعنى، فإن لم يوجد هذا المقابل سلمنا بألا معنى لها، على الأقل في حدود علمنا نحن.

ويعتقد معظم الناس أنّهم لا يستطيعون أن يتصوروا شيئا ما عندما لا يقدرون أن يتخيلوه، أي أن يتمثلوه في صورة جسمانية كما لو أنّه لا يوجد فينا إلا بهذه الكيفية وحدها للتأمل والتصور، مثلما ظن المجسمة والمشبهة في تراثنا الإسلامي عن الله سبحانه وتعالى، اتهموا المعتزلة في تنزيهها له عندما رفضت فكرة إمكانية تصوُّره وتخيل تفاصيله، أنّهم يعدمونه، وكأنّ الموجود الغيبي يجب أن نقبض عليه بمخيلتنا بإحكام حتى نستدل على وجوده، في حين لا ندري أنّنا نتصور عددا كبيرا من الأشياء بدون أية صورة من تلك الصور، ولا ندرك الفرق بين الخيال والتأمل العقلي الخالص، فعندما أتخيل مثلا شكلا مثلثا فبالإضافة إلى أنني أتصور الخطوط الثلاثة المستقيمة أعتبرها كما لو أنّها حاضرة بقوة الفكر، وهو ما نطلق عليه بشكل خاص التخيّل، ولو أردت أن أفكر في متقوّم بألف زاوية فإنّي أتصور حقا بأنّ هذا الشكل يتألف من ألف ضلع، إلاّ أنني لا أستطيع أن أتخيّل الألف ضلع لذلك الشكل ولا أن أعتبرها كما لو كانت حاضرة، ماثلة أمام عين فكري(14).

لم تكن العشوائية ديدن المعتزلة بتاتا في موقفهم من الحقل المعجمي لما يتصل بالغيب، وخصوصا ما يتعلق بالله وأحواله وصفاته وأفعاله، والحديث عنه.

الهوامش:

---

1 – ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص21.

2 – نصر حامد أبو زيد، الاتجاه العقلي في التفسير "دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة"، ط4، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، 1998، ص72.

3 – كنز العمال/5708.

4 – أزوولد تزيفان تودوروف وآخرون، المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة وتعليق: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص17.

5– ينظر: طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط1، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء/بيروت، 1998، ص23.

6 – القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج7، تقويم: إبراهيم الأبياري القاهرة، 1961، ص101، نقلا عن: هيثم سرحان، إستراتيجية التأويل الدلالي عند المعتزلة، ط1 دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، 2003، ص64.

7 – ينظر: عبد الجليل مرتاض، الظاهر والمختفي "طروحات جدلية في الإبداع والتلقي"، ديوان المطبوعات الجامعية، 2005، ص12.

8 –Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Edition Talantikit, Bejaia, 2002, p.101.

9 – حنفي بن عيسى، المرجع السابق، ص27.

10 – ينظر: ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ص71–72.

11 – ابن إسحاق ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، 72–73.

12 – ينظر: أنطوان أرنولد وبيير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، ترجمة:عبد القادر قنيني ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، 2007، ص31 .

13 – عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه وعنون موضوعاته وعلق على حواشيه: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، ج1، دار الجيل بيروت/لبنان، د. ت، ص41.

14 – ينظر: أنطوان أرنولد وبيير نيكول، المرجع السابق، ص35.

ثورة شوقي ضيف على التراث النحوي القديم.

أ. عقيلة لعشبي

جامعة تيزي وزو.

يُعدُّ الرّئيس السّابق للمجمع المصري الدّكتور أحمد شوقي عبد السّلام ضيف الشّهير بشوقي ضيف (1910 ـ2005) أهمّ رُوّاد الحركة التيسيرية في العصر الحاضر، لما له من إسهامات ومشاريع بسّطت من علم النحو القديم للمبتدئين والمتخصصين معاً، وصوّغت أقيسة جديدة في اللّغة العربية للدلالة على الحضارة، وزكّت استعمالات عصرية حديثة بقبولها على أنّها عربيّة فصيحة في آراء تناثرت في خمسين مؤلفاً علمياً وأدبياً.

واشتهر ضيف بكونه قد أحيا من مقبرة المخطوطات كتاباً ثمينًا عن المذهب الأندلسي الظّاهري في النّحو وهو "الرّد على النحاة" لابن مضاء القرطبي تـ592هـ، الذي اعتبره فيما بعد فَراءَ "مشاكل" النحو البصري، والإعراب والتقديرات المكلّفة، وإمام النّحو المصحّح، مستنيرا به، وبأئمة الكوفيين الكسائي والفراء خاصة في "تجديد النحو" و"تيسيرات لغوية"، التي لم تخف نزعته الكوفية، وولعه الشديد بابن مضاء على أنّه "المعجزة المُخَلِّصة".

وقد تبنّى ابن مضاء فكرة داود بن خلف الظاهري القائلة بالاكتفاء بظاهر النصوص وسطحيّتها في الشرح، بالاعتماد على الظاهر دون الباطن والمقدّر، فرفض العوامل المقدّرة لعدم ظهورها في الجملة، وغيرها ممّا شابه ذلك، وقد سار ضيف في كتابه "تيسيرات لغوية" في هذا الاتجاه حيث زعم تصحيح بعض القواعد فمدّ قياس ابن مضاء برفضه للمعمولات المقدّرة أيضا وهذا في التالي من الحديث.

زعم ابن مضاء وبعده ضيف أنّ الفعل الثلاثي الماضي الواقع خبرا لمبتدأ في نحو **زيدٌ قام - هندٌ قامت** لا يحتاج إلى فاعلٍ مستتر، بل يقال فيهما إنّ الفعل قد دلّ على الفاعل بمادته، وهذا دون تقديره، بعلة أنّ **زيدٌ قامَ** بمثل **زيدٌ قائمٌ** فكما لا نقدّر في **قائم** فاعلاً ينبغي ألاّ نقدّره أيضاً في **قام** .

أمّا حين يظهر في نحو **قام زيدٌ - قاما - قاموا** - ... فالفعل هنا قد ولاه فاعلٌ بارزٌ، فلا يُحذف حينئذٍ .

وزاد ضيف على هذا أنّ الفاعل في صيغة **زيدٌ قام** مستتر جوازا، ومعنى الجواز أنّه يجوز حذفه من الإعراب، لأنّه مفهوم من السياق.

وأمّا عن المضارع فيُستغنى عن إعراب الفاعل مع: **أنا - أنتَ - نحن** في نحو **أَكْتُبُ - تَكْتُبُ - نَكْتُبُ**، وسائر ما يُضمَر مع المضارع نحو **يَكْتُبُ وتَكْتُبُ ويَكْتُبنَ وتَكْتُبنَ** على رأي ضيف، لأنّا حين نسمع شخصا يقول **أَكتُبُ** نعلم أنّه يتحدث عن نفسه وأنّه بصدد الكتابة، وأخذ هنا ضيف برأي علماء اللّغة السامية في أنّ **الألف** في **أَكْتُبُ** مُقْتطعة من **أنا**، **والنون** في **نَكْتُبُ** مقتطعة من **نحن**، **والتاء** في **تَكْتُبُ** مقتطعة من **أنتَ**، فلا داعي إذن لإعراب الفاعل، وأنّ الفعل قد دلّ على الفاعل بأحرف الزيادة الداخلة عليه.

وفي نحو تَكْتُبَان - تَكْتُبُون - تَكْتُبِينَ - .. الفواعل ظاهرة غير مقدّرة، فلا يمكن بحال من الأحوال إلغاؤها.

وعن الأمر يلغى الفاعل من الإعراب مع المفرد المخاطب في نحو **أُكْتُبْ** .

كان هذا باختصارٍ شديدٍ رأي زعيم الظاهرية النحوية ابن مضاء ومناصره ضيف، اللذين وجّها سهام الحرب إلى الاستتار الجوازي في نحو **زيدٌ قام**، والوجوبي في الأفعال المضارعة، غير أنّ ما يؤخذ عليهما في هذا الموضع كثيرٌ، لأنّ ما رفضاه في نحو **زيدٌ قام** هو ما يُسمى عند النحويين البصريين والكوفيين ومن والاهم بـ"**العائد**" الذي يعود على المبتدأ حين يكون الخبر جملةً وهو عنصرٌ مهمٌ أكّد على وجوب إعرابه أيضا نحاة مصر المتأخرين كابن مالك

الطائي تـ672هـ وابن هشام الأنصاري تـ761هـ، حيث إنّ المبتدأ يطلب خبراً، وفي حال كون الخبر جملةً لابدّ من عائدٍ مضمرٍ أو ظاهرٍ يعود على المبتدأ بالمعنى ليربط بينهما، فكيف السبيل إذن إلى حذفه وهو الرابط الأساس بين المبتدأ والخبر؟

أما حين قال بأنّ ابن مضاء لا يُفرق بين **زيدٌ قائمٌ** و**زيدٌ قامَ**، فكما لا نقدر ضميراً في **قائم** ينبغي إذن ألاّ نقدره في **قامَ**، هفوة لم تستند إلى تعليلٍ مقنعٍ، لأنّ الأسماء لا تُشبَّه بالأفعال، إلاّ إذا كانت من بعض المشتقات المعرفة أو المنوّنة أو المسبوقة بأدوات المعاني، فتعمل عمل أفعالها فيما والاها من معمولات، ولم يقل أحدٌ بأنّها تلغي معمولاتها أو تستغني عنها، إلاّ ما ذكره ابن هشام في شرح قطر الندى عن حذف فاعل المصدر المنوّن في قوله تعالى في سورة البلد: **"أو إطعامٌ في يومٍ ذي مسغبةٍ يتيماً ذا مقربةٍ"** حيث لم يظهر في الجملة لكن قدّره بقوله **أو إطعامه يتيماً**، ولم يقل بحذفه كلياً، لذا فوجه الشبه بين **قائم** و**قام** في مثال ابن مضاء منعدمٌ. واستند ضيف في تعليله أيضا على أنّ النحويين يعربون الفاعل في ماضي الغائب والغائبة في **زيدٌ قام - هندٌ قامت** على أنّه ضميرٌ مستترٌ جوازاً، يعني أنّه جائز الإضمار لا واجب، لذا حقّ له حذفه، لإراحة الدارس، لكنَّ ما غفل عنه هو حين تحدّث عن حذف فاعل الأفعال المضارعة في أكتُبُ - تكتُبُ - نكتُبُ لم يقف بالشرح في أنّ هذه الأفعال تطلب فواعل مستترة وجوباً لا جوازاً وبالتالي فقد عمّم قاعدته الجديدة القائلة بحذف فاعل الماضي الغائب والغائبة المستتر **جوازاً** لتشملَ فواعلَ المضارع المستترة **وجوباً** وكذا الأمر المستتر **وجوباً** في **أُكتُبْ**، دون رأيٍ سديدٍ أو تعليلٍ مقنعٍ.

وجرّه الحديث هنا إلى ما ذهب إليه علماء اللغة السامية في أنّ الفواعل المضمرة يُستغنى عنها لأنّها قد دلّ عليها أحرفٌ اِقْتُطعت من الضمائر، كألف أنا في أكتُبُ وتاء أنتَ في تَكتبُ ونون نحن في نكتبُ، بمعنى أنّ هذه الأحرف تصير برأيه **معمولات**، لكن أليست **عوامل** حرفية في رفع المضارع ؟ تُجمع في

"أنيت"، وما غفل عنه أيضاً أنّ **الياء** في **يَكْتُبُ** أاِقْتُطِعَت من **هو** ؟ ومِمَ اقْتُطِعَت إذن **تاء تَكْتُبُ**، **وياء يَكْتُبنَ** مِن **هي وهن** ؟

كل هذا برأيي يحتاج إلى إعادة النظر فيما أسماه ضيف بـ "استغناء الفعل الثلاثي بمادته عن الفاعل في صيغ مطردةٍ"، لأنّ الفعل لا يستغني عن فاعله مهما كان، بل يستغني عن المفعول في صيغة اللازم، لأنّ الفعل والفاعل كالدليل اللغوي لسوسور، ورقة واحدة بوجهين: دال ومدلول كحال الفعل والفاعل وجهين لورقةٍ واحدةٍ تمثل عماد الجملة.

وراح في باقي الحديث يضرب صيغًا مطردةً غاب عنها الفاعل منها باب **أفعال الاستثناء**: لا يكون ـ ليس ـ خلا ـ عدا ـ حاشا ، وما اِقترن بها ما في نحو: ما خلا ـ ما عدا ـ ما حاشا، وكلها برأيه أفعالٌ لا تحتاج إلى فواعلَ في نحو: **قام القوم خلا ـ عدا ـ حاشا زيداً**، وكذا في: **قام القومُ ما خلا ـ ما عدا ـ ما حاشا زيداً**، وفي نحو: **قام القوم لا يكون ـ ليس زيداً** لتكلّف البصريين والكوفيين في تقديره، دون الفراء الذي تبرّأ منه لصعوبة إيجاده، فأخذ ضيف برأيه تسهيلاً على الدارس.

غير أنّ ما جدّده ضيف في باب الاستثناء يشرد عن مذهب البصريين ومعظم الكوفيين والمتأخّرين، حيث إنّ سيبويه يجعل **عدا** و**خلا** أفعالاً لا تؤنّث ولا تذكّر كالأفعال الجامدة، وإن جُرّدت من **ما** تجرّ وتنصب، وقد عدّها أيضا ابن مالك من حروف الجر، أمّا **حاشا** عند سيبويه وابن مالك فحرفَ جرٍ فقط لا تقترن بها **ما** أبدا، تجرّ ما بعدها فقط وإن اِجتمعت ما والنصب فيها نحو **أتوني ما حاشا زيداً** لم يكن كلامًا ولم تقل به العرب الفصيحة إلاّ ما زعمه الفراء.

ومعنى ما سبق أنّ سيبويه وابن مالك يجعلان من **عدا** و**خلا** قسما مشتركا بين الفعل والحرف، الشيء الذي غفل عن ذكره ضيف الذي جعلها

أفعالاً فقط. أمّا إن نصبت واقترنت بـ **ما**، فالوجه فيها إضمار الفاعل لا محالة على نقيض ضيف الذي أراح الدارس منه كلياً.

أما عن **لا يكون** و**ليس** فهي أفعال تجري مجرى الأفعال الناقصة على مذهب ابن هشام وابن مالك، فانتصاب منصوبها في نحو **قام القوم لا يكون ـ ليس عمراً** على أنّه الخبر، وتحتاج إلى اسمٍ مستترٍ فيها على أنّه **اسمها**، وليس **فاعلاً** لها، فهذا كلّه ما غفل عنه ضيف غير مبالٍ بمذهب البصريين ومَن سلك مسلكهم من البغداديين والمصريين، محتذياً في آرائه حذوَ المُجدّد الذي لا ينبغي أن يُطفئ النور الذي وُهب له لاكتشاف الجديد، رافضاً التّبعيّة لأئمة البصريين، متمرداً عليهم، وعلى مناهجهم، ومن تبعهم، مثلما فعل ابن مضاء قبل قرون خلت.

واطردت قاعدته الجديدة القائلة بحذف الفاعل من الإعراب على كلٍ من فعلي التعجب **ما أَفْعَلَهُ ـ أَفْعِلْ به**، لكثرة تقديرات النّحويين، إذ حذا هنا حذو الكسائي الذي اعتبر **ما** تعجبية لا موضع لها من الإعراب، وبالتالي يكون فعلها فارغاً من الضمير المستتر الفاعل العائد عليها، ولحل هذه "المشكلة" ـ كما يقول ضيف ـ الحلُ مفتاحه هو رأي ابن مضاء في أنّ الفعل قد استغنى عن الفاعل لدلالته عليه بمادته في نحو **ما أحسن الرياض**، فأحسن لا فاعل له والرياض مفعول به.

ونفس التقدير في صيغة **أفعل به** إذ فيه تكلفٌ شديد التّعقّد في تقدير الفاعل لما للصيغة من تَغيّر فعلها من ماضٍ إلى أمرٍ ودخول الهمزة عليها والباء على الفاعل الأصلي، والحل بسيطٌ عند ضيف يستدعي فقط العودة إلى ابن مضاء بالقول باستغناء الفعل عن فاعله ودلالته عليه، ببساطةٍ تامةٍ.

غير أنّ ما زعمه ضيف في هذا الباب من أنّ **ما** ليست بمبتدأ وبالتالي لا تتحمل ضميراً مستتراً في خبرها عائداً عليها بالمعنى مثلما قال الكسائي قد اِعتُرض عليه بإجماع النحويين على اسميتها كمبتدأ، وبالتالي فأفعال التعجب

يستتر فيها الفاعل وجوباً، ولا يُحذف، وإن بدا على أنّه محذوفٌ، فهو مضمرٌ واجبُ الإعراب، مثلما قال ابن هشام في شرح قطر الندى من أنّ فاعل **أَبْصِرْ** في قوله تعالى في سورة مريم : " **أَسْمِعْ بهم وأَبْصِرْ** " محذوف، لدلالة القرينة اللفظية الأولى **بهم** عليه . وهو في موضع رفع على الفاعلية . فقد حُذف هنا فقط لتفادي التكرار، لكنّه موجودٌ.

وقد أكّدَ على أنّه لا يُحذف، بل يستتر دوماً في نص قوله في شرح شذور الذهب: " **ذكرت خمسة أحكامٍ يشترك فيها الفاعل ونائب الفاعل أولها أنّهما لا يُحذفان، وذلك لأنّهما عُمدتان، ومنزلان من فعلهما منزلة الجزء، فإن ورد ما ظاهره أنّهما فيه محذوفان فليس محمولاً على ذلك الظّاهر، وإنّما هو محمولٌ على أنّهما ضميران مستتران** ".

وبالتالي فإنّ تكلّف النّحويين البصريين والكوفيين في تقدير الفاعل هنا لا ينبغي أن يكون مبرّراً لضيف للتّخلي عنه.

وتحدّث في باب التنازع حيث قال باستغناء الفعل عن الفاعل في الفعل الأول، وأنشد في هذا السياق بيتاً من شواهد سيبويه قال فيه سيبويه إنّ الفعل قد استغنى عن فاعله لعلم المُخاطَب به من الكلام، ورأى الكسائي نفس ذلك في شرحه لبيتٍ شعري بقوله إنّ الفاعل حُذف لدلالة قرينةٍ لفظية عليه في الكلام، وظاهر كلامهما باختصار يشترط وجود قرينةٍ معنويةٍ أو لفظيةٍ مضمرة دالة على الفاعل، وبالتالي فهو مفهومٌ من السياق، وموجودٌ كعنصرٍ لغوي، وهذا ما لم يشترطه ابن مضاء وضيف حيث اعتمدا فقط على ما هو ظاهرٌ وبارزٌ، دون تقدير عناصر مضمرة في الكلام.

وقال الكلام نفس في الأفعال المكفوفة بـ **ما** نحو **قلّما . كثرما . طالما** وفي **الفعل المبني للمجهول الذي تلاه جار ومجرور**، حيث أراح الدارس من تقدير فواعلها وكذا النائب عن الفاعل المستتر، والكلام لا يستدعي الوقوف عليها لوضوح الفكرة المراد إبرازها.

وذيّل بحثه بشواهدَ لقراءات قرآنية أكثرها منتقاة من المحتسب لابن جني، وأخرى شعرية، وأحاديث نبوية زعم فيها غياب الفاعل عن الفعل، والذي قد دلّ عليه حتمية الحال أو المقام، على كل حالٍ، في نحو قراءة قوله تعالى في سورة ص: "**حتى توارت بالحجابِ**" أي **الشمس،** وقراءة قوله تعالى في سورة الواقعة: "**ولولا إذا بلغت الحلقوم** " أي **الروح**، وغيرها من القراءات.

والملاحظ أنّه قد قدّر هنا لهذه الأفعال فواعل مستترة (الشمس والروح) ومع ذلك فقد راح يُؤيّد الكسائي وابن مضاء في عدم تقدير الفاعل، ثم راح ينشد شواهد أخرى عن أفعالٍ لم تكن من باب الاستثناء، ولا من التعجب، ولا المكفوفة بما، ولا عن التنازع - التي كانت موضوع الدراسة - وقد ضرب شواهد لأفعال رباعية، وقد ضمّ كل من **قلّما - كثر ما - طالما** غير الثلاثية إلى بحثه تحت عنوان "استغناء الفعل الثلاثي بمادته عن الفاعل في صيغ مطردة".

لكنْ رغم هذه النقائص والهفوات، ونظرا لمّا يتمتع به ضيف من وزن علمي ثقيل ومسيرة علمية حافلة بالإنجازات في تاريخ المجمع المصري، فإنّه حين تقدّم بهذا البحث، في خطوة لتيسير النّحو وتجديده للناشئة، وافق المجمع عليه وأدرجه ضمن قراراته، في دورته الرّابعة والخمسين، بعنوان "الاستغناء عن الفاعل في أفعال الاستثناء والتعجب وقلّما وكثر ما وطالما وكذلك الفعل الأول من باب التّنازع ".

ومعلوم أنّ القرار المجمعي هو ما يُقبل ويُزّكى في المؤتمر السّنوي للمجمع، من قِبل جلّ أعضاء المجمع، وهو ليس كقرار اللجنة العلمية وقرار المجلس، إذ يتمتع قرار المجمع على نقيض قراري اللجنة والمجلس بأحقيّة تشريعه وتزكيّته من قِبل إتحاد المجامع اللغوية العربية، وكذا وجوب تمثله في جميع الأقطار العربية، لكن رغم ذلك فإنّ بحث ضيف الذي عُدَّ "قرارا مجمعيا" لم يُشرّع ولم يُتمثّل في الأقطار العربية، وعلى سبيل المثال فإنّ الكتب المدرسية الجزائرية لم تستفد منه، لأنّ إدراج مثل هذه التجديدات في الكتب يُعدّ مغامرةً

جريئةً في وجه "الإمبراطورية البصرية العظمى" والمسار التقليدي عموما، فيها تخوّف من النتائج التي قد لا يُحمد عقباها على المدى البعيد، لذا فمحاولات أئمة الكوفيين وابن مضاء التي احتضنها ضيف تبقى "حركات تحررية" ضد الصرح النحوي القديم المُحْكَم الذي شيّده البصريون، تُخمدُ في آخر المطاف، مهما كبرت.

المصادر والمراجع:

- ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: ح الفاخوري ط 4. بيروت: 1996، دار الجيل.

- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تأليف: محمد محي الدين عبد الحميد، د ط . بيروت: 1988، المكتبة العصرية.

- أحمد مختار عمر، في أصول اللغة، ط 1. القاهرة: 2003، دار المعرفة الجامعية، ج 4.

- المكودي، شرح المكودي على الألفية في علمي الصرف والنحو، تح: عبد الحميد هنداوي، ط 1. بيروت: 2001، المكتبة العصرية.

- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط 3. القاهرة: 1988، مكتبة الخانجي، ج 2.

- شوقي ضيف، تيسيرات لغوية، د ط. مصر: د ت، دار المعارف.

عودة إلى كتابة الأمازيغية

– الطريق الصحيح من هنا –

سي حاج محند– م.طيب.

من المسلمات أن الأمازيغية قد أبطأ بها المسير، كغيرها من اللغات التي لم تحظ ـ لسوء حظها ـ بقدر كاف من الاهتمام، حتى أوشك الزمان أن يسحب عليها بساط العفاء والنسيان.

دعونا نمرر شريطا في أذهاننا؛ لنعرف المراحل التي على الأمازيغية أن تقطعها، للحاق باللغات السائدة في عصرنا... لا شك أن هذا يقتضي منا الرجوع إلى فجر التاريخ؛ حيث أخذت هذه اللغة تحبو بخطواتها الأولى... شأنها شأن غيرها من اللغات. وإذا ما ألقينا نظرة إلى الأمام فستبدو لنا المسافة شاسعة، فقد نصاب بالذهول أو الدوار إذا ما تصورنا الواقع تصورا حقيقيا، قد تخور معه عزائمنا، فنتخلى عن المشروع، ونولى مدبرين لا نعقب.

أما إذا استجمعنا قوانا، وعقدنا العزم على تحدي الصعاب، مهما كلفتنا من جهد ووقت ومشقة؛ فلا بد من الانطلاق حيث توقفت المسيرة ...!!

علينا أولا أن نفكر مليا في هذا السؤال: كم يلزم من الوقت حتى تستقر حروف (تفناغ) بشكلها النهائي اللائق بها، وكم يلزمنا كذلك من الوقت لكي يتمكن المجتمع من استيعاب هذه الحروف...؟

الجواب لديكم معشر القراء ... ولا أخالكم مختلفين إلا في تقدير السنوات بالعشرات أو بالمئات...!

ولا أعتقد أنكم تخالفونني إذا قلت: ما هذا في صالح الأمازيغية في شيء...!!

وهناك عقبة كأداء ليس من السهل ـ إن لم يكن من المتعذر ـ تخطيها؛ تلك هي أدوات الكتابة التي لا تستغني عنها أية لغة... وهل في الإمكان تشييد مصانع لصناعة تلك الأدوات ؟ ومن ذا الذي يمكنه أن يخاطر بأموال باهظة، في صفقة ربحها بل رأسمالها غير مضمون؟ بحكم ضيق الرقعة التي تغطيها المبيعات... لنقل: كل شيء ممكن أمام الإرادة الحسنة، ولو على سبيل التفاؤل، لكنه تفاؤل طموح جدا، لا يمكن الاطمئنان إليه...!!

إذن أين المخرج من هذا النفق المظلم المسدود؟ أهو التخلي عن المشروع تماما وتنتهي المشكلة...؟

كلا...! ما هذا بحل، بل هو هروب من المشكل، والحياة ترفض مثل هذه الأساليب في معالجة الأمور. وعليه لم يبق سوى أحد الحلين: الحرف اللاتيني أو العربي، ومع ذلك فلكل من الحلين مآخذ وميزات؛ فليس أمامنا إلا اختيار أخف الضررين... لنستعرض ـ ولو باقتضاب ـ مآخذ كل حل، ولنحاول ألا ننساق وراء العاطفة، ما أمكننا ذلك، ولنبدأ بالحرف اللاتيني.

لقد سبق أن نشرنا مقالا حول الموضوع بجريدة الشروق بتاريخ 20 جوان 2004 تحت عنوان: «ماهو الحرف الأنسب لكتابة الأمازيغية» وقد تعرضنا فيه للمقارنة وبشيء من التفصيل، انتهينا إلى أن المآخذ في الحرف اللاتيني أكثر بكثير من المآخذ في الحرف العربي. كما أننا لم نحط فيه بكل مزايا الحرف العربي، بالنسبة لكتابة الأمازيغية وهدفنا هنا أن نسلط مزيدا من الضوء على هاتين النقطتين، عسانا نكون بذلك قد أسهمنا، ولو بقدر متواضع، في اتخاذ القرار الحاسم السليم، وفي صالح الأمازيغية.

لقد تأكد لدينا في المقال السابق، أن كتابة الأمازيغية بالحرف اللاتيني قد يبعدها إبعادا كبيرا عن حقيقتها، بحيث يصعب فهمها، أو يتعذر تماما في كثير من الأحيان. ودونكم هذه التجربة العملية التي أجريت بهذا الصدد، وفي

ظروف يعتريها شيء من التحدي بين من يرى الحرف اللاتيني أنسب لكتابة الأمازيغية، وبين من يرى أن الحرف العربي هو الأنسب.

والتجربة عبارة عن إملاء مقطوعة شعرية للشاعر الأمازيغي: سي محند وامحند، على شخصين؛ أحدهما لا يفهم إلا الفرنسية، والثاني لا يفهم سوى العربية، فكانت النتيجة التي أذهلت صاحب الحرف اللاتيني. وهاهي ذي الكتابة بالحرف العربي:

«اَبْرِيذْ يَرَّان غَرْ مَقْلَعْ   يَالْوَعْدْ الْخَدَعْ   اَمِّين اِثَدُّونْ غَالْمُوثْ
نَكْ ذَثْوَخَّامْ نَمْوَذَاعْ   يَغْلِيدْ الْوَعْوَاعْ   لَتسْرُونْ اَرْقَازْ ثَمَطُّوثْ
اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَعْ   مَازَالْ نَطَّمَعْ   اَدْنُغَالْ اَبْخِيرْ ثَمُورْثْ »

نلاحظ هنا أن جميع الأصوات قد كتبت على حقيقتها، ماعدا حرفين اثنين؛ فيهما بعض التغيير، ومع ذلك فهو تغيير ضئيل جدا، لا يؤدي إلى أي التباس، والحرفان هما (ق) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (ڨ)؛ فينطق (اَرْڨَازْ) بدلا من (ارقاز): (رجل). والثاني هو (ب) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (پ)؛ فينطق (اَپْرِيذْ) بدلا من (ابريذ): (طريق)، وكذا (اَپْخِيرْ) بدلا من (ابخير)؛ وإن كانت الكلمة واضحة تمام الوضوح ماعدا النغمة...!!

وها هي ذي كتابة المقطوعة بالحرف اللاتيني.

AVRIDE IRRANE ALMAKLA   YALOUD ALKADA
AMMINE ETADDONE ALMOTE
NEKE DATOUKKAME NAMOUADA   EGLIDE ALOUAOUA
LASRONE ARGAZE TAMATTOUTE
AFOUSSE ARRABBI YAOU ÇA   MAZALE NATTAMA
ADNOGAL ABKIRE TAMOURITE

ودونكم استنطاق المقطوعة بالحرف العربي:

اَبْرِذْ اِرَّانْ اَلْمَكْلَه   يَالْوَدْ اَلْكَدَا   اَمِّينْ اِتَدُّونْ اَلْمُوتْ
نَك دَتْوَكَّامْ نَمْوَدَا   يَقْلِدْ اَلْوَاوَا   لَتسْرُونْ اَرْقَازْ تَمَتُوتْ
اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَا   مَازَالْ نَتَّمَا   اَدْنُقَالْ اِبْكِيرْ تَمُورْتْ

فليتأملها جيدا من يفهم الأمازيغية، ثم ليجب بكل نزاهة وحياد: هل هذه أمازيغية حقا؟ وهل يفهمها الشيخ والعجوز اللذان لا يفهمان سوى الأمازيغية؟؟

هذا، وبالرغم مما يزعمه المتشبثون بالحرف اللاتيني - ولا نظنه زعما نزيها - بأن إدخال بعض التعديلات على الحرف اللاتيني جدير بحل المشكل - بالرغم من كل ذلك نتحداهم أن يجدوا تمييزا بين كلمتي: (اَزَكًّا): - غدا - و(اَژَكًّا): - قبر - عند كتابتها بالحرف اللاتيني (AZKKA)...!! نعم هكذا صيغة واحدة لكل من الكلمتين المختلفتين تمام الاختلاف. ومن ذلك أيضا: كلمة (اَفَڨَّاچْ): - خشبة المنسج - وباللاتيني (AFGGAGUE)، وهي بعيدة كل البعد عن النطق السليم كما نرى. وثم حرف (گ) كذلك يتعذر تعويضه.

هذه حروف ثلاثة: (ژ- چ - گ) التي لا يمكن أبدا أداؤها أداء صحيحا بالحرف اللاتيني مهما أدخل عليه من تعديلات. ومعها أيضا حرفان آخران هما: (ڨ - پ). لكن لهذين مقابل بالحرف اللاتيني .

أما بالحرف العربي فالأمر في غاية السهولة؛ إذ يكفي تعديل طفيف يدخل على الحرف الأصلي، حتى يؤدي الصوت بدقة متناهية؛ لأن هذه الأصوات كانت في الأصل لحروف عربية ثم (لينت) لتنسجم ونغمات الأمازيغية؛ فمن ذلك الكلمات التالية:

رزقه = اِرَژْقِثْ (عدل ــ زــ إلى [ژ]).

جزار = اَچَزَّارْ (عدل ــ ج ــ إلى [چ]).

كتب = يَگْثَپْ (عدل ــ ك ــ إلى [گ]).

ربقة = اَرَّبْڨْ (عدل ــ ق ــ إلى [ڨ]).

بدأ = يَــپْذَا (عدل ــ ب ــ إلى [پ]).

أما كيفية النطق السليم بهذه الحروف المعدلة، فهذا توضيح لها. وهو في متناول كل أحد، ونرجو أن نكون موفقين في ذلك ولو بعض التوفيق.

بعض المصطلحات في كتابة الأمازيغية بحروف عربية: كل الأصوات بالأمازيغية يمكن تصويرها بالحروف العربية، ماعدا بعض الأصوات القليلة التي يمكن تصويرها بإدخال تعديل طفيف على بعض الحروف؛ وهي خمسة فقط: (ز= ژ)، (ج = چ)، (ك= گ)، (ب= پ)، (ق= ڨ).

وهذه كيفية النطق السليم بالحروف المعدلة:

ژ= ينطق به بين حرفي {ز، ظ}؛ مثل: «اَژَكَّا» : قبر؛ لأن «اَزَكَّا»: غدا.

چ = ينطق به بين حرفي {ج، ي}؛ مثل «چَرَسَنْ»: بينهم. والإخوة الشاوية ينطقون الحرف جيما على أصله؛ فيقولون: «جَرَسَنْ»: بينهم.

گ = ينطق بين حرفي {ك، خ}؛ مثل: «اَگْسُومْ» : لحم.

پ = ينطق به كما ينطق الحرف اللاتيني (V) مثل «اَپْرِيذْ»: طريق.

ڨ = ينطق به كما ينطق حرف {ج} عند المصريين، مثل: « اِشَڨَّعْ »: بعث.

بالإضافة إلى الإدغام لأداء صوت ما، وهذا شائع في كل اللغات.

تس= إدغام حرف {ت} في حرف {س}؛ ينطق بهما كما ينطق حرف {ت} بنواحي قسنطينة؛ مثل: «يَــتْــسُّو» : نسي.

تش= إدغام حرف {ت} في حرف {ش}؛ ينطق بهما كما ينطق حرف {ت} في بعض نواحي الصحراء الجزائرية، مثل: « يَــتشَّا»: أكل.

وهكذا يمكن للأمازيغية - بالحرف العربي - أن تقتحم عالم الحاسوب والإنترنيت بخطوات ثابتة وسريعة أيضا، دون أي تأخير أو انتظار، وبهذا الحرف فقط يمكن لكل من يعرف العربية، ولو معرفة بسيطة، أن يقرأ الأمازيغية قراءة سليمة، وفي أي مكان...!!

وحتى إخواننا المغاربة تبنوا الحرف العربي لكتابة الشلحية؛ حيث ترجمت معاني القرآن الكريم إليها بهذا الحرف. (هذا خبر من مصدر موثوق). وتجربتنا نحن بالجزائر لا تقل أهمية؛ حيث يوجد مشروع لترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية؛ وقد تم لحد اليوم (2004/12/25) بفضل الله ترجمة خمسة

وثلاثين(35) حزبا، (بتاريخ 2005/3/16 تمت ترجمة القرآن كله) وبالحرف العربي، ولم نصادف قط أية صعوبة في الكتابة، بعد أن وفقنا إلى الحل المتمثل في تعديل بعض الحروف، كما أشرنا. ومما زاد في السهولة أن الحروف المعدلة متوفرة بالحاسوب ونحن اليوم نستعمله بكل ارتياح لكتابة الترجمة... !!

ولا نعتقد أن هناك سبيلا أصلح من هذا للأمازيغية، أما من يصر على تبني غير هذا الحرف، فهو - في نظرنا على الأقل - لا يخلو من إحدى اثنتين؛ إما أنه لا يدرك بوضوح الصعوبات الجدية التي تعترض انطلاق الأمازيغية، وإما أن له حساسية مفرطة إزاء الحرف العربي.

هذا، ويشرفنا أن نأخذ بيد الأمازيغية لنجلسها بجانب شقيقتها العربية التي أخذت منها حوالي ثمانين بالمائة (80٪) من مفرداتها حسب رأي الخبراء...!!

نريد أن نراهما متعانقتين في جلسة حميمية رائعة الجمال، تملأ النفس بهجة وسرورا، والقلب راحة واطمئنانا...!!







Etude de style dans la chanson d'amour et de nostalgie d'Ait Menguellet: «tesvelmev-iyi» «tu m'as condamné»

Mazouni Fariza

UMM Tizi- Ouzou

L'homme depuis son existence à nos jour passe des messages directs ou indirects afin de transmettre des idées, des points de vues, des conversations...etc. sans qu'il oublie d'encrer tous ça par les écrits en produisant des œuvres littéraires, scientifiques...pleines d'émotion, des visions, et des inventions... pour arriver à faire des distinctions entre ses genres qui nécessitent des outils d'analyses, d'explications et une organisation linguistique particulière. Donc, ***comment exploiter toutes les virtualités de fonctionnement de la langue par ce qu'on appelle le style*** ?

Le style est la manière particulière de traiter la matière et les formes en vue de la réalisation d'une œuvre d'art, je vais essayer d'analyser un poème d'un grand poète romantique «Ait Menguellet» intitulé «tesḍelmeḍ-iyi». Et puisque le style d'après FACILLON : «Quantité supérieure de l'œuvre d'art, celui qui lui permet d'échapper au temps»(1), je commence d'abord par l'analyse du titre: qui présume «ṭlima». Ait Menguellet adresse sa parole à un récepteur, le verbe est clair, compris, mais sans connaître les causes énonciatives. On peut présupposer quelques idées :

- Peut être il y a une promesse non tenue.
- Un malentendu.

Cet énoncé sera accompagné par la suite avec «*ur ḍelmeɣ*» qui indique une justification apportée à l'aide de l'ajout de la négation «*ur*».

A base d'une phrase courte on peut atteindre la structure profonde qui est: il y a une dispute entre deux personnes c'est-à-dire l'existence de deux pôles de la communication l'émetteur/récepteur. Et puisque c'est un poème, la situation est résumée par cette expression donc «le style est l'homme même»(2).

«ɣas ḍelmeɣ mebla lebɣi» ce vers réduit la sensation de poète à l'aide du choix de style dans son usage c'est-à-dire il y a une contradiction en première vue :

«*Tesḍelmeḍ-iyi, ur ḍelmeɣ*

ɣas ḍelmeɣ mebla lebɣi»

Mais le poète a une performance de jouer avec le même mot pour aboutir à une signification par rapport : effet de style virsus contexte, c'est le niveau transphrastique et d'après RIFFATAIRE: «la langue exprime, le style souligne»(3) parce que le poète a réussi dans son choix des termes, ensuite demanda l'excuse à son aimée avec la jonction d'un complément «a tin εzizen fell-i».

Ensuite on passe au prédicat comment : pour analyser ce qu'il a déjà dit:

«Lemḥibba-nneɣ tettwaqqed

Di lkanun tger i wurɣu

S yesɣaren tettwassed

Akken yiwen ur tt-yesnusu»

Ici le poète parle de thème (sujet) qui est réellement exprimé, ou ce qu'on appelle l'explicite ***Lemḥibba-nneɣ***

tettwaqqed

Thème	prédicat (l'information apporté)
Sujet psychologique	le rhème

Mais la situation de cet énoncé dans le discours implique ce qui est virtuellement contenu, et que le poète va citer dans les vers qui suivirent.

Regarder l'énoncé de langage dans:

«Di lkanun tger i wurɣu

S yesɣaren tettwased

Akken yiwen ur tt-yesnusu»

• « lsɣaren » : énoncé porte un contenu implicite renvois aux ennemis, aux opposants de cette relation.

• «Tettwassed» : porte une grande intensité de pression, au lieu d'utiliser « asmendeg n yesɣaren », il a préféré le premier terme, ce qui indique la compétence que possède le poète est grande. Là on est devant «l'aspect de l'énoncé qui résulte du choix des moyens d'expressions déterminé par la nature et les intentions du sujet écrivant» (P. Guirard) c'est un style de parler.

• «*Lkanun, dexxan, Times, lɣed, lsɣaren* : Ensembles de termes qui renvoient à une seule réalité et qui portent une valeur négative dans le sens de poème.

Il y a une philosophie de sens à l'intérieur de chaque terme, car chacun porte la séparation, la disparition, l'éloignement, la douleur, le chagrin.

*«Times-is ad teğğ **iγed***

Iγed-nni ad t-yeddem waḍu»

Times n lemhibba ad teğğ iγed

***iγed** = ccama, lğerḥ,...*

iγed-nni yeddem waḍu : retour de l'espoir, la répétition de terme «iγed» porte dans sa structure de surface un signe symbolique qui désigne «les cendres que le vent va planter devant la maison de son aimée en sorte de roses.

«*Nek ad uγaleγ d agu*» : le poète déplace de style direct au style indirect car ici on est devant l'imaginaire. Il va se transformer *«γer wagu»*, ce dernier ce n'est pas style émotif qui met l'accent dans la relation entre le poète et le référent «agu».

«***Leḥcic ad am-yuγal d ussu***» : ce vers par rapport à ce qui est dit «rose».

«***igenni d aεdil fell-am***» : l'énoncé «igenni» sur le plan syntaxique fixe la dimension des unités c'est-à-dire «igenni» synonyme de «aεdil » signe porte une valeur de l'écart «le style est écart » [(4)].

Par la suite, le poète continue dans ses métaphores et disait:

«Ad t-as teslit n wenẓar

Ad s-tefk i lwerd lfuḍa-s

Lebraq ad yawweḍ am lefnar

Ad d-ibeggen ṣṣifa-s»

«***Tislit n wenéar***»: elle donnera à la rose son écharpe «lfuḍa-s». Dans sa structure la phrase est correcte syntaxiquement, et sémantiquement elle désigne dans l'énonciation un implicite, ou bien de dire «je viendrais pour te faire plaisir» il choisira d'être présent

autrement, c'est à dire de manière symbolique, et puisque ce dernier désigne un signe significatif, le poète insère le sens dans un moule autonome, puis se prolonge dans le domaine de la guérison, de la protection et ça justifie par les vers suivants :

«A tin i wumi i d-zzin lenwar

Ad am-iliɣ d aɛessas»

L'énonciateur dénonce sa volonté clairement d'être «d aɛessas» sur son aimée, pragmatiquement il y a la présence des pronoms je/tu. La beauté stylistique est énorme car l'amant montre son énergie intérieure, et/exprime cette force emmagasiné au degré de la puissance humaine, pour l'exploiter dans une continuité et **Mallarmé** disait : «on ne fait pas un poème avec des idées»(5) c'est-à-dire le poète ne s'arrête pas au structures linguistiques comme construction uniquement, mais il faut les engendrer par l'outil de connotation afin de filtrer à l'intérieure de ses unités et dégager cette forme d'existence justifiée par la fidélité.

« Atan unebdu yewweḍ-d »

« atan» : ce présentatif démontre le retour de l'été comme zone de rencontre = retour d'énergie = intersection de deux amants.

«*yewweḍ-d wass-iw d wass-im*»: ici au lieu de dire «*yewweḍ-d wass-nneɣ* », le poète a répété le mot « ass » non pour marquer la répétition au sens négative qui peut être justifié par l'incapacité du poète dans sa compétence linguistique, mais cette négativité peut se justifier comme pratique littéraire qui quelque fois donne un usage de comportement de la parole vers une direction positive. Cet investissement allait plus loin, lors que le poète disait :

« je t'en demande pardon »

« Ğğiɣ-kem ad iyi-tsemhed

ɣas fehm-it deg yiman-im »

Le style direct souligne la simplicité du poète qui reconnaît son erreur et vient pour demander l'excuse, dans la surface on dirait que le style est clair ne porte pas l'ambiguïté, mais malgré sa clarté, il porte une certaine déviation dans les mots, ces derniers portent une valeur sainte de sentiment, qui signifie plein de choses: l'amant revient toujours à son premier amour, parce que la première expérience ne s'efface pas facilement et combien c'est jolie quand l'homme pardonne.

« Lemḥibba-w ɣer-m teɣleḍ

Tusa-d tɛedda ur teqqim ».

Ait Menguellet conclura sa chanson par deux vers qui résument l'histoire d'amour: car il disait que son amour en elle s'est égaré, il est né puis s'est passé sans retour en premier lieu, le poète déclare sa patience envers elle, et sa naissance ni qu'on elle, mais dommage que ça n'a pas duré en deuxième lieu.

La manifestation de style ici se résume dans cette diminution de temps c'est-à-dire à travers la langue, il a pu examiner une situation qui a duré un certain temps par quelques mots. Enfin, le poète ne s'arrête pas dans cette étape puisqu'il souligne ce qui est noble dans sa vie mais aussi le regret sur la fin de l'histoire.

A travers la langue, le style ce n'est qu'un outil pour refléter l'inconscience de l'individu selon Freud.

Le poème ce n'est qu'une manière de dire, d'exprimer, de dénoncer la création de la vie quotidienne en fonction de style.

Le style n'est que cette dénotation de symbolique engendré par la situation d'énonciation.

Le poète résume son expérience à travers le style, et sa chanson se compose d'un titre qui porte l'amour et la nostalgie, et une introduction qui porte le regret, suivi de quatre parties chacune a un rythme qui diffère de l'une à l'autre.

Ait Menguelet, ce grand romancier à travers cette chanson, il a marqué un moment de son existence, il a exprimé sa sensation par la langue et l'imagination pour enfin attirer l'attention des récepteurs notamment son aimée, et faisait paraître la jouissance et le plaisir entre je/tu. Justement à travers cette poétique le poète dépasse le pont de style quotidien au style des artistes qui avec des mots : plusieurs sens et significations. Kristiva, Barthes…ne cessent de parler sur la signification, et je dirais que l'analyse peut être énorme chacun selon sa vision, son point de départ, ses outils...etc.

Le style poétique est ouvert sur différentes interprétations et porte plusieurs valeurs esthétiques.

---

1 - Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, Ed.Seuil, Paris, 1972, p .

2 - Op.cit, p .

3 - Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, op.cit, p 447.

4 - Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, op.cit, p .

5 - Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, op.cit, p .



l'apprenant, l'évaluation et l'acte didactique

Enseignante :KALI Mama

Université de Bechar

L'enseignement des langues vise l'utilisation d'une ou plusieurs méthodes adéquates pour mieux former un apprenant. D'autre part l'enseignant doit avoir la possibilité de choisir celles qui conviennent à l'évaluation de ses disciples qui disposent d'un niveau hétérogène.

Notre recherche ne consiste pas à donner une définition exhaustive aux trois termes cités en titre ; elle est centrée précisément sur un aperçu d'un impact interactif qui cible sur la relation et la démarche pédagogique.

Pour y aboutir on peut poser la question suivante : comment faut-il évaluer l'apprenant sous l'acte didactique ?

Notre recherche s'est donc fortement inspirée de cette problématique.

L'acte d'apprendre c'est être former et donner un enseignement efficace à quelqu'un

Il se définit par une découverte et une construction de sens à partir d'une information et une expérience approfondie.

l'apprenant est donc la personne qui reçoit ces renseignements, est l'un des trois piliers nécessaires visés en objet ; il possède une inclination naturelle à apprendre et poursuit de lui-même les objectifs d'apprentissage; il cherche à se donner une représentation cohérente et significative de son savoir.

Il développe alors une attitude plus responsable tout en travaillant à son niveau de déférentes connaissances ; comme celles de la linguistiques (lexique, grammaire, fonctionnement de la langue etc...) ; les connaissances communicatives (savoir faire, moyen de se présenter, de communiquer .....) ; et les connaissances culturelles (les savoirs élaborés en dehors du contexte éducatif ....), dans lesquelles l'enseignant parvient à mettre en évidence une idée globale à son apprenant :

«L'apprenant travaillait généralement à partir de listes de mots à mémoriser, le regroupement de ces mots par thèmes ou leur visualisation avait constitué un progrès » [1].

C'est-à-dire l'apprenant va visualiser et développer ses connaissances ; son rôle est précisément noté sur la recherche et d'approfondir ses connaissances.

Dans la classe, l'enseignant déploie ses moyens techniques pour organiser et transmettre des savoirs éducatifs, l'apprenant en tant que t- il un récepteur de cette action, il mobilise l'attention de faire leur régime de l'apprenance; cette dernière qui est une disposition autant nécessaire dans l'opération éducative :

«Le terme d'apprenance semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamée par l'entrée dans la société cognitive» [2].

En effet ; pour l'apprenant, le milieu d'apprentissage est fortement ritualisé loin d'être naturel :

« Son organisation sa dynamique, ses discours, objet de nombreuses analyses font ressortir justement l'importance des rôles respectifs » [3].

L'enseignant doit mettre à la disposition le niveau de ses apprenants; il va créer un climat propice pour la démarche pédagogique;

En outre; il va mettre en œuvre le développement du travail en groupe ceux-ci Permet d'améliorer (l'entrainement, l'acquisition, le savoir, l'expérimentation, la construction, la compréhension; et les idées interchangeables entre les apprenants eux mêmes.

L'acte didactique est plus facile lorsque l'apprenant a l'occasion de changer sa démarche avec les autres apprenants, et à partir de la confrontation des représentations dans le groupe, l'apprentissage reste dans la bonne voie L'interaction donc entre enseignant apprenant dans l'acte didactique doit englober la construction approfondie des connaissances éducatives.

La liberté de choix en didactique est aussi nécessaire car l'enseignant choisit un Objectif pédagogique en relation avec le programme; cependant il prévoit des situations diversifiées ; il prend en compte les obstacles de l'apprentissage et conçoit des situations pédagogiques peuvent l'aider à évaluer l'apprenant.

Il faut noter à cet égard l'intérêt de techniques utilisées dans l'acte didactique c'est-à-dire les outils efficaces de ses stratégies :

«Le travail didactique ne se résume donc pas à une transformation d'objets (une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise ; un acte d'enseignement converti en acte d'apprentissage), ni à une connaissance cumulative mais recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes :

L'apprenant, l'enseignant aussi, dans une trame culturelle social, historique »[(4)].

Enseigner évaluer et apprendre sont des trois démarches inséparables dans l'acte didactique qui vise sur une réflexion indispensable :

« Si le principe directeur de l'analyse est bien l'acte pédagogique, le chercheur adoptera des approches de recherche aussi diversifiée de celui qui apprend (l'apprenant)….et celui qui enseigne (l'enseignant)….. »[(5)]

Pour évaluer il faut donc porter un jugement sur la valeur d'une action passée Caractérisée, et approchée d'une valeur de situation :

« Evaluer, c'est situer sur une échelle dite de valeur, dont le prototype reste la notation de zéro à vingt, les statistiques s'imposent et tiennent lieu de Méthodologie »[(6) .]

L'évaluation en acte pédagogique concernant les compétences linguistiques Communicatives, intellectuelles et éducatives de l'apprenant; elle tend aussi la méthode choisie par l'enseignant et son niveau adaptatif au cours de l'apprentissage: « l'évaluation confondue avec la mesure veut répondre à la question :qu'est-ce que ça vaut ? ce que nous faisons résoudre le problème de la valeur à accorder à tel ou tel acte passe ici par la situation sur une échelle de mesure »[(7).]

Autrement dit le traitement éducatif par l'évaluation apparait nécessaire dans la pédagogie d'enseignement ; quelque soit la nature de ces valeurs d'activités et les efficacités des moyens techniques…etc.

C'est-à-dire l'efficacité dépond non seulement de celui qui les assimile mais aussi et surtout de celui sur qui les applique.

L'évaluation est une procédure plus complexe que facile, car elle comporte des observations d'analyse morale et individuelle et implique aussi des principes auxquels on se réfère

pour porter un jugement ou une appréciation dans l'acte didactique : « l'évaluation des méthodes d'éducabilité cognitive impliquait une démarche contraignant, parfois lourde et relativement complexe »[8].

L'apprenant va être capable de planifier des lignes d'action orientées vers l'avenir et d'appliquer ce qu'il apprend.

« L'intention de l'enseignant s'analyse à plusieurs niveaux qui peuvent entretenir entre eux des rapports complexes et parfois contradictoires on peut distinguer ce qu'il voudrait faire, ce qu'il pense faire et ce qu'il fait réellement »[9].

L'évaluation sert donc d'orienter les efforts, les motivations, et l'engagement de l'apprenant : « l'évaluation appartient à la catégorie des objets de recherche relevant des processus de jugement, elle est alors inscrite dans un champ théorique où le modèle de la décision occupe une place privilégiée »[10].

On peut dire : l'évaluation doit permettre de savoir :

- le niveau de l'apprenant.

- ses capacités d'acquisition.

- son travail individuel.

- ses savoirs.

- ses lacunes et ses défaillances.

En outre ; dans l'acte didactique avant d'être évaluer, il faut d'abord former pour enseigner «enseigner c'est tenter de communiquer une partie de ses connaissances à des élèves, qui doivent les acquérir»[11] mais la question qui se pose ici : comment faut-il former un enseignant avant de lui confier un apprenant ?

L'acte didactique en général est une procédure ayant pour but de transmettre un ensemble de connaissances cognitives et pratiques: «en réalité, la question fondamentale est celle de la cohérence pédagogique, c'est-à-dire de la compatibilité et mieux, de la convergence des outils techniques et procédés mis en œuvre dans une même méthode, elle-même cohérente avec une didactique d'ensemble»(12).

Pour conclure ; dans l'acte didactique il faut intervenir les trois sortes de relations pédagogiques; enseignant ; apprenant et ;évaluation ,le rôle de l'enseignant et donc de créer une méthode adaptative et bien fondée sur des connaissances acquises qui mènent l'apprenant à les en percevoir.

La relation donc entre apprenant, évaluation et acte didactique est interactive dans le processus éducatif.

Référence :

- Pierre Martinez, **la didactique des langues étrangères**, 4ème édition .2004 .
- Philippe Carré, **l'apprenance rapport au savoir et société cognitive**, université paris x, version 1.2.
- Trinh Van Minh(doyen du département des sciences de l'éducation, université d'éducation, **l'approche en didactique du français langue étrangère et seconde** UNVH, Doctoriales, session 8,1/2011.
- Jean Jacques Bonniol-Michel Vial, **les modèles de l'évaluation**, de Boeck, édition 3é tirage 2003,
- Patrice Pelpel, **se former pour enseigner**, DUNOD, paris, 3e édition, 2002.

1- Pierre Martinez, **la didactique des langues étrangères**, 4ème édition .2004, p 73.
2- Philippe Carré, **l'apprenance rapport au savoir et société cognitive**, université paris x, version 1.2 p :1.
3- Pierre Martinez, op cit, p: 40.
4- ibid. p42.
5- Trinh Van Minh (doyen du département des sciences de l'éducation, université d'éducation, UNVH, Doctoriales, session 8,1/2011.
6- Jean Jacques Bonniol-Michel Vial, les modèles de l'évaluation, de Boeck, édition 3é tirage 2003, p49.
7- ibid p 48.
8- ibid,p 52
9- Patrice Pelpel, se former pour enseigner, DUNOD, paris, 3e édition, 2002, p :15.
10- Jean Jacques, op, cit, p48.
11- Patrice Pelpel, op, cit, p7.
12- Pierre Martinez, op, cit, p :44.